



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO - CODAP: concepções e práticas**

ELIANE TEREZINHA FARIAS DOMINGUES

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO - CODAP: concepções e práticas**

ELIANE TEREZINHA FARIAS DOMINGUES

Dissertação de Mestrado submetida ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como parte integrante dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo.

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

D671e Domingues, Eliane Terezinha Farias
A educação ambiental no ensino fundamental do Colégio de Aplicação
– Codap : concepções e práticas / Eliane Terezinha Farias Domingues ;
orientadora Maria Inêz Oliveira Araújo . – São Cristóvão, 2012.
167 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2012.

1. Educação ambiental – Estudo e ensino. 2. Ensino de primeiro grau
– Sergipe. 3. Prática de ensino. I. Araújo, Maria Inêz Oliveira, orient. II.
Título.

CDU 37:502

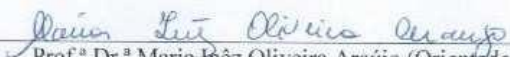


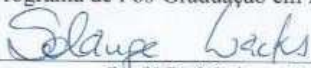
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE TEREZINHA FARIAS DOMINGUES

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DO CODAP:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.


Prof.^a Dr.^a Maria-Inêz Oliveira Araújo (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)


Prof.^a Dr.^a Solange Lacks
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)


Prof.^a Dr.^a Nidia Nacib Pontuschka
Universidade de São Paulo (USP)

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2012**

Dedico este trabalho a Agenor e Dalcira Rosa Farias, meus pais. Vocês, que venceram tantas batalhas, com fibra, dedicação e força em suas caminhadas, ensinando-me sempre a ter esperança e acreditar que as coisas são possíveis. Foram e são verdadeiros exemplos de vida!
A vocês seres Incansáveis... Apaixonantes... Todo o meu amor e admiração!

Ao meu esposo, Pedro Domingues Junior, companheiro de todas as horas e momentos, dedico este trabalho dizendo: “agora eu posso...”

AGRADECIMENTOS

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais (Eduardo Galeano).

Com certeza tenho muito a dizer a muitas pessoas que contribuíram para a árdua tarefa de conclusão deste trabalho. Algumas mais de perto, outras mais distantes, mas não menos importantes. Pessoas que de uma forma ou outra embarcaram comigo neste desafio.

Primeiramente, agradeço a Deus, presença fiel em minha história de vida, por conceder-me serenidade, coragem e sabedoria, enfim, por ser um mestre que me ensina diariamente que a maior de todas as lições é o amor.

Ao meu pai Agenor Farias que com seu jeito enérgico e a minha mãe Dalcira Rosa Farias, que com sua maneira doce e serena, souberam cada um ao seu modo, educar-me. Obrigada pelo incentivo e por apoiarem meu sonho desde sempre. Vocês são um presente de Deus para mim!

Ao meu esposo, Pedro Domingues Junior, pelo carinho, incentivo e por compreender que as “horas de convivência roubadas” foram necessárias para que eu mergulhasse nas correntezas do saber para concretizar mais essa importante etapa de minha vida. Obrigada pela paciente espera.

As minhas irmãs Viviane e Ediane, que entenderam a minha necessidade de crescimento, incentivando-me em todos os momentos e dando inúmeras demonstrações de amor e carinho.

As minhas sobrinhas, meus tesouros, por entenderem a ausência da tia-madrinha em momentos importantes de suas vidas.

Aos meus avós paternos José Farias (in memorian) e Iracema Farias (in memorian), que, frequentaram durante pouco tempo a escola, mas que, com sua experiência de vida e simplicidade, me ensinaram o verdadeiro significado das palavras generosidade, respeito e fé. Meu agradecimento cheio de amor. E aos avós maternos Vitório e Olivia Brustolin (in memorian) pelos exemplos de coragem e persistência.

À Armelinda Brustolin (in memorian) tia-mãe, que com seu espírito alegre, carinhoso, caridoso, ensinou-me a rezar, ter esperança, acreditar no meu potencial e a conviver pacificamente com as pessoas. Obrigada por ter sido presença forte e significativa na minha vida e de toda a família.

Às minhas madrinhas e as comadres pelo apoio e orações. E as minhas afilhadas pelo carinho e incentivo. Obrigada, adoro vocês.

À Lourdes, minha sogra, pela torcida silenciosa e por tomar conta da minha casa, isentando-me das preocupações domésticas para que eu pudesse utilizar o meu tempo para dedicação aos estudos e conclusão da pesquisa.

À Prof. Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo, orientadora desta pesquisa, profissional que admiro, pelo acolhimento, pelo apoio incansável, tanto nos momentos de fragilidade quanto de alegria. Agradeço por tudo, principalmente, por confiar em mim e acreditar no meu trabalho.

À direção, setor técnico-pedagógico e professores do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe - CODAP, pela receptividade e disponibilidade em contribuir para a realização desta pesquisa.

Às professoras, Dra. Nídia Nacib Pontuschka e Dra. Solange Lacks pela atenção, pelas demonstrações de carinho, pelas contribuições dadas em meu exame de qualificação, pela preocupação com o sucesso desta pesquisa e, finalmente, pela participação em minha banca de defesa.

Ao generoso grupo do mestrado em Educação – turma 2010, pelo acolhimento e carinho demonstrado no decorrer de todo o curso. Especialmente a Adenilson Souza Cunha Junior, Isabela Gonçalves de Meneses, Jânio Ribeiro dos Santos, Jobeane França de Souza, Katia de Araujo Carmo, Maria Claudice Rocha Almeida, Maria Oliveira dos Santos, Sicleide Gonçalves Queiroz, Givaldo Almeida dos Santos e Wagner da Cruz Silva, pelo apoio “logístico”, por sanarem minhas dúvidas, pelas leituras dos meus “escritos”, pelo empréstimo de livros... Obrigada, vocês contribuíram muito para a construção do meu conhecimento.

Aos que são mais que amigos... irmãos, companheiros, “anjos da guarda” – Adenilson, Jânio, Jobeane, Sicleide e Wagner, que além do compartilhamento acadêmico, me mostraram a beleza da cultura nordestina, compartilharam sonhos, certezas, incertezas, risos e lágrimas. Agradeço imensamente por todos os momentos vividos junto a vocês, recheados de ternura e bom-humor, pois, foram essenciais para minimizar meus períodos de solidão intelectual e pessoal.

Não posso deixar de lembrar com muito carinho o quanto a amizade de Jobeane França de Souza foi fundamental. Sua presença meiga, atenta e constante nas inúmeras conversas que tivemos, sempre me fazia ver as “coisas com outros olhos” e rir de tudo no final. A você minha amiga sergipana, meu carinho, admiração, respeito e eterna gratidão.

E Jânio Ribeiro, meu amigo-irmão, palavras escritas não exprimem todo o meu afeto e agradecimento por todas às vezes que me ouviu, que me acalmou, que me ajudou com correções de normas nos trabalhos e na versão final da dissertação... Acredito que Deus e sua infinita bondade o colocou em meu caminho como um “anjo sem asas”. Muito obrigada!

Aos muitos amigos sergipanos de fora da academia, que com suas presenças descontraídas também acalentaram os meus dias. Especialmente Ceixa, que desde o processo de seleção para ingresso no mestrado sempre esteve ao meu lado, apoiando, incentivando, revigorando meu olhar. Cada encontro sempre era recheado de histórias coloridas, divertidas, sofridas... Vou sentir tanta falta disso, amiga! Você foi e é meu porto seguro, que nossa amizade dure para sempre! E minha sobrinha postiça Ketlyn, por seu jeito meigo, sorridente, companhia divertida nos passeios, nas nossas idas à praia e na cozinha quando a gente resolvia fazer um “prato especial”.

Aos pais de Ceíça, Sr. Arnaldo e Dona Lúcia que, na sua generosidade me acolheram como filha, meu respeito e admiração. E a Cléssia, Luciana, Rosa, Ninha, Jorge e Gilvan por terem-me adotado como a irmã “galega”. Foram poucos encontros com a galera toda, mas os que aconteceram estavam repletos de histórias e riso. A vocês meu carinho e gratidão já recheados de saudade.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, especialmente: Dra. Ana Maria F. Teixeira, Dr. Edmilson Meneses, Dra. Eliana Romão, Dra. Eva M. Siqueira, Dra. Josefa Eliana Souza, Dra. Solange Lacks, Dra. Sonia Meire S. Azevedo de Jesus e Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza, pelo conhecimento compartilhado.

A todos os que trabalham no Núcleo de Pós-Graduação em Educação, especialmente, Denis Correia da Silva Santos, que inaugurando uma nova era de atendimento no Núcleo, sempre me orientou em relação às solicitações com respeito e cordialidade. Muito obrigada.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe – GEPEASE, do qual me orgulho de participar, meu muito obrigado por tudo.

A Prof. Dra. Ana Maria F. Teixeira, prof. Dra. Solange Lacks e prof. Dr. Henrique Schneider, membros da banca de seleção para ingresso no Mestrado em Educação – Turma 2010, por acreditarem no meu potencial e me aprovarem para o ingresso no curso de mestrado.

Aos amigos (as) que trabalham comigo na UTFPR por me apoiarem na realização deste meu projeto de vida. Aos amigos (as) de fora dessa instituição pelas palavras carinhosas que serviram de incentivo.

A Prof. Msc. Nádia Sanzovo, amiga atenciosa que, mesmo apinhada de tarefas, sempre se mostrou disponível para fazer a correção dos meus trabalhos para as disciplinas e agora fazendo a correção da dissertação.

A querida amiga Joanita Vieira, professora de espanhol da UTFPR, meu agradecimento pelas correções e traduções do português para o espanhol em todos os momentos que solicitei ajuda.

A Joelma Busato, doce e terna amiga, que mesmo cheia de afazeres, sempre se dispôs a me ouvir e ajudar. Obrigada, você é uma pessoa incrível!

A Ester Mendes de Barros, minha amiga capixaba, que mesmo morando longe, sempre pareceu morar perto, não me deixando sentir-me só, incentivando-me e orando por mim.

Meu agradecimento especial, à D. Bruna, vizinha querida, que com seus oitenta e poucos anos, fez e faz muitas orações pedindo proteção divina para que eu alcance meu objetivo.

Agradeço também, aos meus cunhados e cunhadas pelo carinho e apoio demonstrado ao fazerem a costumeira pergunta: “e aí, como vão as coisas?”.

Minhas tias, tios, primas e primos, agradeço a presença amiga, descontraída e por acreditarem no meu potencial. Sou a primeira da família a concluir o mestrado... Quem será o próximo/a?

TOCANDO EM FRENTE (ALMIR SATER)

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais.*

*Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei,
Ou nada sei.*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs.*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir.*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou.*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia,
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora*

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.*

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) teve sua gênese nos movimentos ambientalistas. Ganhou visibilidade no Brasil na década de 1980 e, intensificou-se como processo educativo na década de 1990, abrindo espaços para a construção de conhecimentos e para a articulação de saberes, possibilitando a formação de indivíduos que fossem partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada. Desse modo, a presente dissertação tem como objetivo geral compreender como a EA está presente nas concepções e práticas dos docentes do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP). A pesquisa é de abordagem qualitativa, com inspiração fenomenológica. Para a coleta dos dados foram compilados documentos que tratam da inserção da EA no ensino formal e também foi utilizada a entrevista semiestruturada com oito docentes do Ensino Fundamental do CODAP previamente selecionados. Constatou-se que dos oito entrevistados, cinco possuem uma concepção de Meio Ambiente naturalista e/ou antropocêntrica concebendo a EA num viés preservacionista e/ou conservacionista e três entendem o Meio Ambiente como complexo, percebendo a EA de maneira crítica. O Projeto Político Pedagógico elaborado em 1994/1995 contempla a EA nas ementas das disciplinas de maneira não explícita, porém, não existe no Projeto um espaço maior para a EA. Concluiu-se, que as concepções que os docentes possuem de Meio Ambiente e EA fundamentam suas práticas. Desse modo, comprovou-se que a concepção naturalista de Meio Ambiente e preservacionista de EA, bem como, a antropocêntrica de Meio Ambiente e conservacionista de EA, motivou atividades pontuais e isoladas, promovendo um saber acrítico. Já as práticas realizadas de maneira crítica e contextualizada balizaram-se num entendimento que vê o Meio Ambiente como complexo e EA numa concepção crítica. Por seu caráter político e interdisciplinar, a EA pode contribuir para potencializar ações transformadoras. Contudo, constatou-se a dificuldade de sua incorporação na prática docente.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Meio Ambiente; Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe; Práticas Docentes; Interdisciplinaridade.

RESUMEN

La Educación Ambiental (EA) tuvo su génesis en los movimientos ambientalistas. Ganó visibilidad en Brasil en la década de 1980 y se ha intensificado como proceso educativo en la década de 1990, abriendo espacios para la construcción de conocimientos y para la articulación de saberes, posibilitando la formación de individuos que sean participantes activos en la construcción de una sociedad sostenible, socialmente justa y ecológicamente equilibrada. De ese modo, la presente disertación tiene como objetivo general comprender como la EA está presente en las concepciones y prácticas de los docentes de la Enseñanza Fundamental del *Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe* (CODAP). La investigación es de abordaje cualitativa, con inspiración fenomenológica. Para la recolección de datos fueron compilados documentos que tratan de la inserción de la EA en la enseñanza formal y también fue utilizada la encuesta semiestructurada con ocho docentes de la Enseñanza Fundamental del CODAP seleccionados previamente. Se ha constatado que de los ocho docentes entrevistados, cinco tienen una concepción de Medio Ambiente naturalista y/o antropocéntrica entendiendo la EA de un punto de vista preservacionista y/o conservacionista, tres docentes entienden el Medio Ambiente como complejo, perciben la EA de manera crítica. El Proyecto Político Pedagógico elaborado en 1994/95 contempla la EA en el menú de las asignaturas de modo no explícito, pero no existe en el Proyecto un espacio mayor para la EA. Se concluye que la concepción que los docentes tienen de Medio Ambiente y EA fundamentan sus prácticas. De ese modo, se ha verificado que la concepción naturalista de Medio Ambiente y preservacionista de EA, así como, la antropocéntrica de Medio Ambiente y conservacionista de EA, han motivado actividades puntuales y aisladas, promoviendo un saber acrítico. Y las prácticas realizadas de manera crítica y contextualizada se han dirigido por un entendimiento que ve el Medio Ambiente como complejo y la EA bajo una concepción crítica. Por su carácter político e interdisciplinar, la EA puede contribuir para potencializar acciones transformadoras. Sin embargo, se ha constatado la dificultad de su incorporación a la práctica docente.

Palabras-clave: Educación Ambiental, Medio Ambiente, *Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe*, Prácticas Docentes, Interdisciplinaridad.

LISTA DE SIGLAS

ACCODAP – Associação Comunitária do CODAP

CODAP – Colégio de Aplicação

COENS – Conselho de Ensino

CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão

CONGE – Conselho Geral

EA – Educação Ambiental

EUA – Estados Unidos da América

GA – Ginásio de Aplicação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia

MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental

PL – Projeto de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA - Política Nacional do Meio Ambiente

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

RIO-92 - II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992

SISNAMA - Sistema Nacional de Meio Ambiente

UCA – Um Computador por Aluno

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Vínculo e Titulação dos professores do CODAP.....	77
Fluxograma 1- Organização Administrativa e Didático-Pedagógica do CODAP em 2011.....	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: diferentes olhares	26
2.1 Constituição do processo histórico-conceitual das relações entre ser humano e meio ambiente.....	26
2.2 O constitutivo da Educação Ambiental: Ser Humano, Meio Ambiente e Educação...	37
3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CODAP: tecendo diálogos	59
3.1 A Educação e a estruturação do ensino no Brasil.....	60
3.2 O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.....	69
3.2.1 História, estrutura, organização, finalidade.....	69
3.2.2 Projeto Político Pedagógico (PPP): da intencionalidade ao processo educativo efetivado.....	80
3.2.3 A inserção da EA no Currículo do Ensino Fundamental do CODAP.....	93
3.2.4 Vozes e olhares dos sujeitos da pesquisa: o PPP do CODAP contempla a EA?	97
4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DO CODAP: interfaces existentes	107
4.1 A Educação Ambiental no Ensino Formal – papel e desafios.....	108
4.2 Interdisciplinaridade e Transversalidade como Propriedades da EA no pensar e no agir dos professores do Ensino Fundamental do CODAP.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	152
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.....	160
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	163
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	164
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA.....	166
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	167

1 INTRODUÇÃO

Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim (Chico Xavier).

A problemática ambiental é uma das expressões mais nítidas e dramáticas dos impasses causados pelo atual modelo de desenvolvimento. Na segunda metade do século XX, as dinâmicas expropriadoras e predatórias dos recursos naturais se acentuaram significativamente, de modo a fazer emergir uma crise de proporções globais. Os diagnósticos e os prognósticos apontados são alarmantes, a ponto, inclusive, de indicarem que a vida no planeta está ameaçada. Essa crise ambiental, de acordo com Leff (2001), manifesta-se como sintoma de uma crise civilizatória que alcança seu momento culminante na contemporaneidade.

Embora em escalas diferentes, em alguma medida somos todos responsáveis pela problemática ambiental e pelas suas soluções. Nessa perspectiva, a educação, assim como os demais campos de conhecimento, não pode ficar alheia a essa situação.

A superação desses problemas exige profundas mudanças nas concepções de mundo, de natureza e de bem-estar, tendo como base novos valores individuais, sociais e éticos. Faz parte de esta nova visão desmistificar a percepção de que o homem é o centro da natureza e senhor dela.

Nesse contexto, a Educação Ambiental – EA¹ passa a assumir um importante papel na formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada, pois, enquanto processo educativo é portadora de novas sensibilidades e postura ética, sintonizadas com o projeto de uma cidadania ampliada, apresentando uma gama de possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais emancipatórias.

No Brasil, a sua inserção se expressa através de um processo histórico de articulação das políticas nacionais e internacionais relativas ao meio ambiente e à educação, bem como da inter-relação entre movimentos sociais e ambientais que se mundializaram, aumentando a sua esfera de influência recíproca.

Nesse sentido, a questão ambiental e, conseqüentemente a EA, não pode ser compreendida fora de um sistema de relações universais, não sendo, portanto, nem um

¹ Pelo uso constante do termo “Educação Ambiental”, utilizo a sigla EA ao longo do texto escrito, em substituição ao termo referido.

processo exclusivamente interno da sociedade brasileira, nem apenas uma percepção forjada de fora para dentro. Pode-se dizer, então, que a EA é, sobretudo, uma resposta da educação a uma preocupação da sociedade com a questão ambiental. Por essa razão, não podemos compreendê-la fora do contexto dos movimentos ecológicos.

Embora o surgimento do campo ambiental no Brasil esteja relacionado aos anos de 1970, foi a partir da década de 1980 que a EA começou a ganhar visibilidade, tendo em vista a abertura política e a ascensão dos movimentos sociais, os quais não só reforçaram o fortalecimento da sociedade civil, como também foram decisivos para a ampliação da esfera pública (CARVALHO, 2001).

Nesse contexto, em 1988, na tentativa de amenizar os problemas ambientais, o tema Meio Ambiente e Educação Ambiental foram assumidos pela nova Constituição Federal como uma obrigação nacional, chamando à responsabilidade individual e coletiva da sociedade na implementação e prática da EA através do artigo 225, inciso VI, ao colocar que “[...] cabe ao Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do Meio Ambiente”. O *caput* desse mesmo artigo constitucional incorpora o papel da sociedade para a manutenção do meio ambiente equilibrado dizendo que “[...] cabe ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Esse artigo exerce papel norteador devido ao seu complexo teor de direitos, mensurado pela obrigação do Estado e da sociedade na garantia de um ambiente ecologicamente equilibrado, já que se trata de um bem de uso comum do povo que deve ser preservado e mantido para as presentes e futuras gerações.

Na década de 1990, a Educação Ambiental ganhou maior espaço nas discussões em diversos setores da sociedade, sobretudo nas instituições de ensino, em virtude da realização da II Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Rio-92. Segundo Carvalho (2001, p. 149), “essa Conferência produziu uma grande difusão da problemática ambiental, representando um divisor de águas para o posicionamento da sociedade civil ante as questões relativas ao meio ambiente”.

Foi nessa década, mais precisamente em 1990, que iniciei meus estudos no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – PR. No segundo ano do curso, as leituras e discussões de algumas disciplinas centravam-se em torno da questão ambiental e da Rio-92. Foi assim que tive contato pela primeira vez com a temática. No ano da Conferência em 1992 os debates ficaram mais acalorados e aquele primeiro interesse cresceu a tal ponto que, nos dois estágios realizados em 1993 para obtenção do título de Pedagoga e também da habilitação em Orientação Educacional escolhi trabalhar com a

temática ambiental em uma turma de 3ª série de uma escola periférica na cidade de Palmas e na 4ª série de uma escola em que trabalhava como assistente administrativa em Pato Branco.

No estágio, alicerçada por histórias infantis (Palmas) e por brincadeiras e cantigas de roda (Pato Branco), trabalhei sobre *valores*. As atividades desenvolvidas foram vinculadas à temática ambiental, pois, percebia a questão do desperdício, da negligência e da irresponsabilidade com o meio ambiente. Contudo, hoje percebo que apesar do respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural dos alunos, trabalhava o tema sob a luz de valores vinculados à questão do cuidado e da conservação, discutindo de maneira tênue o consumismo, deixando periférica a discussão social e política. Por conseguinte, ancorava-me numa abordagem conservadora da EA, a qual se caracteriza, de acordo com Lima (2005), por uma visão fragmentada e reducionista, por uma leitura individualista e comportamentalista, uma vez que despolitiza o debate ambiental, em consonância com a noção fragilizada de cidadania e participação social.

Em dezembro de 1993 fiz concurso para vaga de pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica, hoje Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, e fui aprovada. Passei a trabalhar junto à coordenação dos cursos técnicos de nível médio em fevereiro de 1994.

Em junho de 1994 iniciei a especialização em Metodologia do Ensino Tecnológico, na própria Instituição. As aulas aconteciam nos finais de semana, quinzenalmente. Ao final do curso, a definição do tema para a monografia veio logo a minha cabeça. A questão dos *valores* ainda me inquietava, pois, mesmo tendo mudado de instituição (de uma escola estadual periférica para um Centro Federal de Educação Tecnológica), agora trabalhando com adolescentes e não mais com crianças, percebia que esse era um problema que só vinha crescendo. Como trabalhava com sessões coletivas de Orientação Educacional uma vez por semana em cada uma das 06 turmas do Ensino Médio profissionalizante do curso de Eletromecânica, desenvolvi meu projeto da monografia lá, tratando de temas como valores, sexualidade, autoestima, cidadania, ética, política, etc., aproximando essas temáticas da questão ambiental, por meio de dinâmicas de grupo, vídeos, textos, palestras, atividades de pesquisa e debates.

Hoje compreendo que apesar de ter modificado algumas concepções da época da graduação, aproximava-me da EA crítica de maneira comedida ao articular as questões abordadas em sala de aula com os adolescentes com a questão política, econômica, social e ambiental que envolve a sociedade. Assim, meu entendimento de EA aproximava-se levemente da perspectiva de ser um instrumento de mudança de atitudes, de comportamentos

e de valores, responsáveis por conscientizar para uma alteração de postura na utilização dos recursos naturais existentes no ambiente. No entanto, ainda, alicerçava-me em uma concepção conservadora da EA.

As sessões coletivas de Orientação Educacional, realizadas semanalmente em sala de aula, continuaram acontecendo.

É claro que romper com velhas práticas padronizadas não é simples e nem fácil de concretizar, contudo, Gadotti (2000) diz que para entender o futuro é preciso revisitar o passado, pois, à medida que entendermos e contextualizarmos a educação tradicional brasileira que, de certa forma, auxiliou a condicionar nosso comportamento, poderemos introduzir mudanças nos valores, ações e modo de propagar o conhecimento para os nossos educandos. Foi assim que, revisitando minha prática, compreendendo o desdobramento e efeitos de minha ação, fui modificando a maneira de atuação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN², implantados em 1997, também me auxiliaram nesse processo na medida em que serviram como instrumento de apoio às discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, planejamento das aulas e na reflexão sobre a prática educativa.

Em 1998, a UTFPR implantou o Ensino Médio sem vinculação com cursos técnicos. Nessas turmas ingressantes iniciei um trabalho de buscar a abordagem crítica da EA, pois, passei a entendê-la como um processo educativo que, segundo Ab'Saber (2004),

envolve ciência e ética, e uma renovada filosofia de vida, dotada de atributos e valores essenciais: capacidade de escrever sua própria história; informar-se permanentemente do que está acontecendo em todo o mundo; criar culturas e recuperar valores essenciais da condição humana. E, acima de tudo, refletir sobre o futuro do Planeta.

Na perspectiva de inserir essa concepção de EA, trabalhava assuntos do interesse dos adolescentes, vinculando-os à cidadania, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN³ 9394/96, nos PCN e posteriormente, na própria Política Nacional de Educação Ambiental⁴ - PNEA 9795/99, a qual foi sancionada em 27 de abril de 1999, após quase cinco anos de debates e discussões, tornando a EA uma prática oficial e a

² Pelo uso constante do termo “Parâmetros Curriculares Nacionais”, utilizo a sigla PCN ao longo do texto escrito, em substituição ao termo referido.

³ Pelo uso constante do termo “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, utilizo a sigla LDBEN ao longo do texto escrito, em substituição ao termo referido.

⁴ Pelo uso constante do termo “Política Nacional de Educação Ambiental”, utilizo a sigla PNEA ao longo do texto escrito, em substituição ao termo referido.

reconhecendo como componente urgente, essencial e permanente em todo o processo educativo formal, informal e/ou não formal.

Em 2002 quando o Conselho de Ensino – COENS - optou pela retirada das sessões coletivas de Orientação Educacional da matriz curricular, passando a ofertá-la em forma de projetos interdisciplinares, entendi que o caminho que se delineava seria muito melhor e a EA passou a fazer ainda mais sentido para mim.

Trabalhar com a temática ambiental via projetos, trouxe resultados positivos, pois, à medida que me aprofundava através da literatura nas vertentes epistemológicas e filosóficas da EA, percebia o distanciamento do que fora realizado por mim na prática do estágio de graduação, quando tratei a EA numa perspectiva conservacionista e também na minha atuação como pedagoga até 1997, pois, foi somente a partir de 1998 que iniciei um percurso de buscar uma abordagem mais crítica da EA, considerando a proposta de Ab' Saber (2004) e Loureiro (2004b) de concebê-la como um processo educativo de construção da cidadania que visa à qualidade de vida dos envolvidos e a consolidação de uma ética ecológica.

É sabido que na escola a educação ocorre com base no processo de ensino aprendizagem sistematizada e com um currículo demarcado por conteúdos organizados por diretrizes nacionais/estaduais/municipais que as regulamentam e as certificam por lei. Assim, como pedagoga, esbarrava nas concepções de alguns professores, que se atendo aos conteúdos e ao cumprimento da carga horária, não conseguiam perceber a transversalidade da EA e a reciprocidade a essa proposta ficava muitas vezes inviabilizada.

Percebia, porém, que a dificuldade era menor quando se desenvolviam projetos interdisciplinares, pois, existia certa preocupação em estar discutindo com os adolescentes questões abrangentes que naturalmente envolviam a problemática ambiental. Entretanto, esses projetos eram realizados esporadicamente, o que comprometia os objetivos da educação.

A partir desse contexto, iniciei uma reflexão sobre o papel da EA no ensino formal. Assim, tomando como referência a minha experiência com a EA primeiramente em um viés conservacionista e depois a busca pela concepção crítica, passei a questionar que concepções de EA norteavam a prática dos docentes do Ensino Médio da UTFPR – Pato Branco e como percebiam a EA em sua prática, uma vez que à EA é atribuído papel relevante na perspectiva da educação emancipatória e as Políticas Públicas a preveem e a propõem no ensino formal.

Diante desses questionamentos que me inquietavam, fui refletindo e a partir deles escrevi o projeto para a seleção ao Mestrado em Educação da UFS. Após o ingresso no curso, em conversa com a orientadora, foi mudada a instituição onde seria realizada a pesquisa.

Trocamos a UTFPR – Pato Branco pelo CODAP⁵ em Sergipe, ficando o problema de pesquisa assim delineado: **Em que medida a prática dos docentes do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe está balizada pela EA?**

Justifica-se a escolha do CODAP para a realização da pesquisa pelo fato de ser um espaço formal de ensino público federal, considerado de qualidade no estado de Sergipe, oferecendo aos seus alunos o ensino gratuito de nível fundamental e médio, em conformidade como art. 3º inciso VI da LDBEN nº 9.394/96, que afirma ser um dos princípios fundamentais que regem a educação nacional a “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” e o art. 32 que declara ser “[...] o Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública”. O *caput* desse artigo foi modificado em 2006 com a promulgação da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), quando o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos.

E ainda, por entender a Universidade como lócus de formação, produção do conhecimento e informação, onde os fatos e discussões deveriam acontecer primeiramente e tendo o CODAP sob sua chancela, deveria oportunizar a todos que frequentam esse espaço formal de ensino, uma vivência e compreensão adequada da EA, uma vez que a Legislação em vigor a coloca como questão central do processo educativo. A escolha pelo nível fundamental deve-se ao fato de que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino foi onde melhor se explicitou o campo de atuação da EA na escola, por meio da transversalização do tema Meio Ambiente, para o qual foi criado um texto próprio.

Tendo como objetivo geral **compreender como a EA está presente nas concepções e práticas dos docentes do Ensino Fundamental do CODAP** traçaram-se caminhos para sua elucidação, elencando como objetivos específicos: identificar as orientações para a inserção da EA no ensino formal presentes nas Políticas Públicas; verificar o entendimento dos conceitos de Meio Ambiente e de EA pelos docentes do Ensino Fundamental do CODAP; averiguar se o Projeto Político Pedagógico⁶ do CODAP contempla a EA; verificar como os docentes do Ensino Fundamental do CODAP visualizam a inserção da EA pelo PPP e elucidar como os docentes do Ensino Fundamental do CODAP percebem a presença da dimensão ambiental em sua prática pedagógica.

⁵ Pelo uso constante do termo “Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe”, utilizo a sigla CODAP ao longo do texto escrito, em substituição ao termo referido.

⁶ Pelo uso constante do termo “Projeto Político Pedagógico”, utilizo a sigla PPP ao longo do texto escrito, em substituição ao termo referido.

Para melhor compreensão da pesquisa, para cada objetivo específico foi elencada uma questão que norteia a trajetória investigativa: Em que medida a EA prevista nas Políticas Públicas é implementada no CODAP? Como os docentes do Ensino Fundamental do CODAP entendem o conceito de Meio Ambiente e de EA? Há uma formalização da EA no CODAP balizada pelo PPP? Como os docentes do Ensino fundamental do CODAP veem a inserção da EA pelo PPP? Como os docentes do Ensino fundamental do CODAP percebem a presença da dimensão ambiental em sua prática pedagógica?

Para responder a essas indagações e atingir os objetivos propostos, apresento as escolhas teórico-metodológicas de condução da pesquisa que se fizeram necessárias para a produção de dados e para a ampliação das possibilidades de interpretação do objeto ora investigado.

A opção pelo olhar fenomenológico para nortear a construção deste trabalho foi por considerar a EA no ensino formal como fenômeno e a partir disso entender que a fenomenologia dá ênfase à vida cotidiana, pelo retorno àquilo que ficou esquecido, que está encoberto pela familiaridade - hábitos, usos, linguagem de uso comum (REZENDE, 1990). Dessa maneira, com o intuito de ampliar a perspectiva de compreender esse cotidiano, volto minha atenção à pesquisa “A Educação Ambiental no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação - CODAP: concepções e práticas”, a qual tem a intenção de compreender como a EA está presente nas concepções e práticas dos docentes do Ensino Fundamental do CODAP.

Explicitando essa modalidade de pesquisa, Minayo (1999, p.34) argumenta que “[...] realidades sociais são construídas nos significados e através deles, e só podem ser identificadas na medida em que se mergulha na linguagem significativa da interação social. A linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis na abordagem fenomenológica”. Desse modo, para verificar como os docentes do Ensino Fundamental do CODAP entendem o conceito de Meio Ambiente e de EA; como veem a inserção da EA pelo PPP e como percebem a presença da EA em sua prática pedagógica, trago suas vozes e olhares para a composição do texto, os quais serão analisados ancorados pela literatura, alicerçando, desse modo, a feitura dos capítulos desta pesquisa.

A fenomenologia não se destaca apenas como um método das essências, mas, sobretudo, como um método discursivo, que busca corresponder à encarnação do sentido em seus vários lugares de manifestação através da história (REZENDE, 1990). Desse modo, recorri à história para entender como se implantou a EA no ensino formal, identificando nos documentos legais as orientações para sua inserção no processo educativo. Da mesma maneira, lancei mão da história para compreender como se deu à institucionalização e a

criação do CODAP como espaço de aprendizagem e socialização, para após direcionar o foco para o PPP, buscando verificar se o mesmo contempla a EA.

Rezende (1990), ao tratar da fenomenologia, diz que ela faz uso de três tipos de discursos: “[...] discurso descritivo, discurso compreensivo e discurso interpretativo”. Dessa maneira, temos aí, três complexos movimentos da fenomenologia que, utilizados como recurso metodológico serão capazes de significar e dar sentido à interpretação das coisas e, fundamentalmente, dos humanos que se revelam “no”, “com” e “para” o mundo. Assim, podemos dizer que a fenomenologia constitui-se, em descrever, compreender e interpretar o projeto humano e o “fazer pedagógico”, inseparáveis da linguagem e do diálogo crítico.

A pesquisa ora apresentada é de inspiração fenomenológica, requerendo, portanto, uma abordagem de base qualitativa, que, segundo André (1995, p. 17),

[...] se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) estabelecem as seguintes características da pesquisa qualitativa:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural; apesar de equipamentos usados, há um peso importante das anotações pessoais;
- é descritiva; os dados colhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; interessa-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados obtidos;
- tende a analisar os seus dados de forma indutiva; as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando;
- o significado é importante; ouvem-se diferentes vozes para se entender melhor uma questão educativa.

Após o estabelecimento do marco teórico da pesquisa, torna-se necessário, para confrontar a visão teórica do problema com dados da realidade, definir o seu delineamento ou método de procedimento. Este pode ser definido em dois grandes grupos: aqueles que se valem das chamadas fontes impressas e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, pesquisa *ex-post-facto*, levantamento e estudo de caso).

Para este trabalho, optou-se pelo método “estudo de caso”, o qual consiste segundo Gil (2002, p. 72), “no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Ou ainda, segundo Bogdan e Biklen

(1994, p.89), “[...] consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

A pesquisa “A Educação Ambiental no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação - CODAP: concepções e práticas” encaixa-se nesse método, pois é um estudo empírico que tem a intencionalidade de compreender como a EA está presente nas concepções e práticas dos docentes do Ensino Fundamental do CODAP.

Na fase inicial desta pesquisa, fez-se condicionante um “amplo estudo da literatura relacionada ao tema e sobre o contexto a ser estudado” (ANDRÉ, 1997, p. 105). A respeito do caráter imprescindível da revisão de literatura, Fazenda complementa a ideia anterior afirmando que “essa fase é fundamental para a formulação do problema e para a construção do olhar teórico que orientará o trabalho de campo. Daí nascem as categorias iniciais de análise, as perguntas e os questionamentos que dirigirão a coleta de dados” (FAZENDA, 1997, p. 105-106).

O outro procedimento utilizado para a feitura do texto deu-se em função da identificação das orientações para a inserção da EA presentes nos documentos que embasam as Políticas Públicas da Educação e Educação Ambiental, quais sejam: Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, PCN e PNEA – Lei 9795/99. No PPP do CODAP buscou-se identificar e analisar como o documento traduz a inserção da EA.

A entrevista semiestruturada, também foi adotada para a coleta de dados, pois, segundo Marconi e Lakatos:

[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (2008, p. 80).

De acordo com Oliveira (2007, p. 86), “[...] os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese (s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se colha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível”.

Nessa perspectiva, por ser um adequado instrumento de pesquisa, permitindo a interação entre pesquisadora e pesquisados (as), foram realizadas entrevistas com os docentes do Ensino Fundamental do CODAP, selecionados previamente, através dos seguintes critérios: ser professor dos campos disciplinares que compõem a base nacional comum

(LDBEN, art. 26), ser efetivo e lecionar no CODAP há pelo menos 02 anos. Quando ao atender esses critérios houvesse mais de um representante por campo disciplinar, foi considerado para desempate o docente com maior tempo de trabalho na instituição.

Feito esse processo, a amostra ficou constituída por 08 professores, sendo que a disciplina de Matemática ficou com 02 representantes, pois, um dos entrevistados é concursado para trabalhar com essa disciplina, no entanto, ministra atualmente, aulas de Informática, devido ao projeto UCA⁷, desenvolvido pelo Colégio, por isso, a sua seleção.

As entrevistas realizaram-se na própria instituição, antes e/ou depois das aulas, em horários previamente agendados e tiveram um roteiro padrão, objetivando compreender como se processa a partir do entendimento dos professores o enfoque dado à dimensão ambiental em suas práticas docentes. A fim de resguardar o direito das pessoas entrevistadas, foi solicitada autorização para gravar as entrevistas, as quais, depois de transcritas e editadas, serviram de fonte de informação de onde foram retirados os dados⁸ para análise.

A análise dos dados, segundo Gil (2002, p. 168) tem como objetivo “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto na investigação”.

Contemplando os três discursos fenomenológicos apresentados por Rezende (1990), propõem-se a conformação dos capítulos da dissertação com base no terreno profícuo da descrição, compreensão e interpretação; assim tem-se a análise dos dados coletados, vinculados conjuntamente com a feitura do embasamento teórico que alicerçam os capítulos, sem apartá-los, numa interação estreita. Desse modo, a divisão do texto em capítulos é algo somente didático, pois, os objetivos estão intrinsecamente ligados e caminham no sentido de responder a pergunta central da pesquisa.

Com a intenção de facilitar a compreensão dos leitores, a construção dos capítulos deste estudo está processada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresento a configuração do contexto histórico de Meio Ambiente e Educação Ambiental e explico os conceitos epistemológicos para a compreensão destes, fundamentada em variados autores, bem como apresento como os docentes do Ensino Fundamental do CODAP entendem esses conceitos. Neste capítulo, identifico também as orientações para a inserção da EA pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 e pela PNEA – Lei 9795/99.

⁷Projeto que disponibiliza **Um Computador por Aluno** - UCA. Em Aracaju, o CODAP é o único estabelecimento de ensino que viabiliza esse projeto.

⁸ Dados aqui é entendido como informação que serve de base para responder a pergunta de pesquisa.

No segundo capítulo adentro a seara da educação e abordo a LDBEN 9394/96 para tratar da estruturação do ensino no Brasil e identificar se a mesma traz orientações referentes à EA no ensino formal. Em seguida, situo historicamente a criação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe - CODAP, direcionando o foco, posteriormente, para o PPP a fim de verificar se o mesmo contempla a EA, bem como é dado espaço para os docentes se posicionarem com relação à inserção da EA pelo documento.

No terceiro capítulo a proposta é mostrar como a EA vem sendo sedimentada no ensino formal. Com amparo da literatura, busquei colocar em evidência como os professores do Ensino Fundamental do CODAP percebem a presença da EA em suas práticas pedagógicas e também como trabalham com um dos princípios balizadores da EA, a interdisciplinaridade.

Enfim, trago as considerações que comportam o olhar ainda em construção com relação à implementação da EA no ensino formal, especificamente no nível fundamental, em virtude de novos questionamentos que acredito essa pesquisa possa instigar, agregando subsídios para eventuais análises sobre a eficácia das Políticas Públicas envolvendo a questão ambiental em um contexto onde os sujeitos interagem de diversas e múltiplas formas.

Desse modo, convido a quem interessar-se por esse tema a navegar nessas páginas e imprimir sua leitura e conclusões próprias em conformidade com seus interesses e conhecimentos.

2 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: diferentes olhares

[...] o ser humano é social por natureza, logo isso implica compreender que a realização de sua natureza se dá em sociedade (LOUREIRO, 2004).

A Educação Ambiental, como processo de socialização do indivíduo, é um instrumento imprescindível para a construção do cidadão responsável pelo ambiente, tendo como princípio básico inserir aspectos do cotidiano e do meio ambiente no seu desenvolvimento, instrumentalizando-o para viver em sociedade. Por essa razão, acredita-se, que sua eficiência começa quando se tem clareza do conceito Meio Ambiente.

Assim, o capítulo apresenta e faz uma reflexão sobre os conceitos de Meio Ambiente e Educação Ambiental que emergem das variadas vertentes, bem como as concepções⁹ dos docentes do Ensino Fundamental do CODAP, objeto desta pesquisa empírica.

O capítulo apresenta, também, um recorte histórico situando os fatos marcantes para a institucionalização e consolidação da EA no mundo e no Brasil, sem com isso desvalorizar outros aspectos inerentes ao tema e que poderiam ser incluídos, na perspectiva de mostrar que houve mudanças no cenário ambiental, no qual a EA nasceu como temática da contracultura, mas que, nas últimas duas décadas, assume um papel político cada vez mais importante, inserindo-se como tema de destaque nos debates nacionais e internacionais.

2.1 Constituição do processo histórico-conceitual das relações entre ser humano e meio ambiente

O Meio Ambiente é um conceito cuja abrangência vem se ampliando à medida que vai sendo incorporado por diferentes setores da sociedade e áreas do conhecimento com significados e sentidos diversos. Embora, a expressão “meio ambiente” tenha sido usada pela primeira vez pelo dinamarquês Jens Baggesen em 1800 e introduzida no discurso biológico por Jacob Von Uexküll, o Meio Ambiente não constitui propriamente objeto de nenhuma ciência e não é um vocábulo que está restrito à ecologia, apesar de formar com ela um importante binômio (DIAS, 2004).

Desse modo, acredito que buscar compreender o conceito Meio Ambiente nos dias atuais é oportuno, pois, percebe-se que o entendimento atribuído a ele desencadeia uma série

⁹Entendo concepção como bagagem teórica, o conhecimento, a ideia que o professor formula e traz consigo, fruto de suas vivências, formações e práticas.

de consequências e de inquietações, pois, apesar de ser um tema já bastante discutido, abre-se, a todo instante, espaço para indefinições com relação aos conceitos “Meio Ambiente” e “Educação Ambiental”.

Nesse contexto pergunta-se: o que se entende por Meio Ambiente?

Para elucidar esse conceito, vale remeter à relação do homem com o meio desde a pré-história. Naquela época, os seres humanos, na busca pela sua sobrevivência, apoiavam-se nos elementos da natureza, explorando os locais onde permaneciam enquanto havia oferta de caça e pesca. Migravam para outros lugares quando havia escassez de alimentos para a totalidade do grupo. Os deslocamentos proporcionavam condições para o ambiente “se recuperar” das interferências sofridas devido à presença humana. Nesse processo cíclico, as gerações subsequentes não se deparavam com transformações que impelisse a problemas, bem como ações que se caracterizassem como impactantes aos recursos naturais.

Com o decorrer do tempo, abandonando os hábitos nômades, essas populações fixaram-se num determinado lugar e passaram a desenvolver hábitos para a subsistência, como cultivar a terra e manter a criação de animais cativos. Essa inter-relação e interdependência com o meio era íntima, e, as ações não eram obrigatoriamente danosas e prejudiciais ao meio do qual faziam parte.

Tanto é assim que, um exemplo clássico dessa relação é a dos antigos povos indígenas que se percebiam como pertencentes e dependentes das mais variadas criaturas e elementos de seu entorno. A célebre carta do cacique norte-americano Chefe Seathl evidencia a reciprocidade dessa convivência ao afirmar que “[...] Tudo está relacionado entre si. Tudo quanto fere a terra fere também os filhos da terra” (DIAS, 2004).

Entretanto, as modificações impingidas por essas populações ao meio ambiente não são comparáveis às alterações provocadas posteriormente, pelos demais seres humanos, quando as cidades foram criadas e as populações passaram a viver em espaços exíguos e a exercer tipos variados de atividades.

As transformações ao longo da história da civilização humana foram acontecendo lentamente em direção a uma infinidade de descobertas, criações, avanços científicos e mudanças nos padrões sociais, provocando diversas alterações, inclusive na concepção de natureza.

Grosso modo pode-se afirmar que a partir da Revolução Industrial em meados do século XVIII, a cultura de dominação e exploração na relação homem-natureza, apoiada na filosofia cartesiana de caráter antropocêntrico intensificou-se e os recursos naturais passaram a ser explorados em grande escala, provocando uma crise ambiental global.

O século XX, com a ocorrência de guerras mundiais e regionais em suas disputas por territórios e pelo poder, acirrou a ambição dos países, que continuaram na busca de recursos minerais e orgânicos, com o estímulo do consumo para aquecer a economia de mercado, criando riquezas e induzindo a pobreza, incitando a ganância, a inovação e a esperança, e ao mesmo tempo, impondo o rigor da exclusão e instalando o desespero, desencadeando um processo que perdura até os dias de hoje.

As alterações climáticas, agressões aos ecossistemas terrestres e aquáticos, destruição da camada de ozônio, efeito estufa, constante ameaça à biodiversidade em várias regiões e a degradação do próprio homem são resultantes desse processo.

Vale lembrar que, no condensado espaço de tempo em que transcorreu a Segunda Grande Guerra até a primeira década do século XXI, muitas transformações de valores e conquistas tecnológicas aconteceram. Sucederam-se avanços que perpassam os aspectos médicos, tecnológicos, de transportes e comunicações, desencadeando uma nova interpretação para as distâncias e dimensões do globo terrestre. Ao mesmo tempo, profundas mudanças decorrentes dos conflitos mundiais, apresentaram aos olhos das sociedades o paradoxo existente entre a grandeza e a pequenez da raça humana que habita este planeta (MENDES, 2006).

Derivadas desse cenário, as questões ambientais começaram a emergir com maior vigor como problema. Assim, movimentos sociais e ambientalistas, nascidos nessa época, fizeram eclodir um conjunto de manifestações em prol da liberação feminina e por melhores condições de vida. Exemplos ilustrativos foram a Revolução Estudantil de maio de 1968 na França; o posicionamento contra o agravamento das condições políticas na América Latina através dos governos autoritários, as críticas às guerras e aos governos ditatoriais em várias partes do mundo, entre outras. As discussões dos problemas ambientais que até então estavam centralizadas nos especialistas, passaram a fazer parte da vida do cidadão comum que começou a questionar os impactos causados ao Meio Ambiente, sob a alegação da necessidade do desenvolvimento.

Os movimentos ambientalistas ampliaram-se, contando com uma orientação político-social, envolvendo estudantes, artistas, cientistas e ONGs (Organizações Não-Governamentais) – principalmente na Europa e EUA. E um novo entendimento de meio ambiente começou a surgir, superando o simples sentido de espaço natural, para incluir, sob um foco relacional, o próprio homem como parte da natureza e, assim, abrir uma compreensão unitária de ambientes naturais e construídos pelo homem.

Em 1972, com a publicação do livro *Os limites do Crescimento*, baseado num relatório elaborado pelo MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts)¹⁰ para o Clube de Roma¹¹, a socialização das questões ambientais tomou maiores proporções, pois, examinava a complexidade dos problemas que afligiam os povos de todas as nações, trazendo reflexões sobre o dilema Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico, agregando subsídios para a ideia de se promover o desenvolvimento juntamente com a preservação dos recursos naturais. Desde então, a parcela da população que teve acesso a essas informações passou a visualizar o planeta sob um novo olhar, onde os elementos ambientais se tornaram perceptíveis, gerando preocupação (DIAS, 2004).

Fruto desse contexto, inicia-se o caminho inverso ao percorrido até então, uma vez que as relações utilitaristas do homem com o meio passaram a ser questionadas. Germina a ideia de se fazer uma trajetória em direção da promoção de abertura para uma nova relação entre os seres humanos e os recursos naturais, justificando, assim, estudos e pesquisas com o propósito de encontrar alternativas de solução.

Diante disso, considero oportuno conhecer e compreender quais são as concepções de Meio Ambiente que permeiam as discussões nos dias atuais sob a perspectiva de diferentes autores, bem como a compreensão desse conceito na voz e no olhar dos docentes do Ensino Fundamental do CODAP envolvidos nessa pesquisa, pois, supõe-se, que diante desse entendimento é que se configurará a concepção de EA que embasará sua prática pedagógica.

Desse modo, na “andarilhagem” pela literatura e nas indagações realizadas encontrei várias definições atribuídas ao Meio Ambiente, transitando de uma abordagem naturalista até uma abordagem mais crítica. Assim, inicio com Mendes (2006, p. 21) quando coloca que:

Segundo Valenti (1984), o termo Meio Ambiente originou-se da expressão francesa “*milieu ambience*” utilizada inicialmente por naturalistas e geógrafos, em que *milieu* designa o lugar onde está ou onde se movimenta um ser vivo qualquer, e *ambience* refere-se ao que rodeia este ser. Sob o aspecto da definição e pela etimologia, ambas as palavras se complementam, sendo que “meio” (latim *Médium*) alude efetivamente ao lugar e ao contexto imediato no qual se encontra ou se movimenta um ser vivo, e “ambiente” (latim *Ambire*) completa a ideia no sentido de designar algo periférico ao sujeito considerado e que o envolve. Destarte, para Valenti, o Meio Ambiente, independentemente do idioma em que se busca a compreensão, é entendido como uma realidade envolvente, um entorno.

¹⁰É um dos maiores Centros Universitários de Educação e Pesquisa privado do mundo, localizado em Massachusetts-EUA. Quando foi publicado o relatório a equipe era comandada por Dana Meadows.

¹¹O encontro realizado em abril de 1968 na cidade de Roma, reunindo trinta diferentes especialistas (economistas, pedagogos, industriais, humanistas, etc.) para discutir a crise ambiental existente, bem como o futuro da humanidade, ficou conhecido como Clube de Roma.

Ainda, segundo Mendes (2006, p. 22), o dicionário de ecologia Touffet apresenta o Meio Ambiente como “conjunto de fatores biótipos (os seres vivos) e abióticos (físico-químicos) do habitat, suscetíveis de ocasionarem efeitos diretos ou indiretos sobre os seres vivos e, portanto, sobre o homem”.

Devido à importância que o Meio Ambiente vem ocupando no cenário socioambiental-planetário e aos acontecimentos ocorridos nas últimas quatro décadas, fica evidenciada a necessidade da incorporação do conceito ao vocabulário cotidiano e nos principais documentos e leis vigentes.

Dessa maneira, ao buscar-se uma definição em um instrumento comumente utilizado - Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio - não será encontrada a expressão Meio Ambiente, mas, o autor remetendo ao vocábulo Ambiente, definindo-o como “o conjunto de condições naturais e de influências que atuam sobre os organismos vivos e os seres humanos” (FERREIRA, 1986, p. 1113).

Destarte, é importante que se preste atenção nas legislações governamentais disponíveis, pois, lá também será encontrada uma variabilidade de conceituação. Destaco aqui, a apresentada pela Política Nacional do Meio Ambiente, Lei 6.938 de 02 de setembro de 1981, que, no seu artigo 3º, apresenta o Meio Ambiente como o “conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida, em todas as suas formas” (BRASIL, 1981).

Entendo que o Meio Ambiente não pode ser estabelecido de modo rígido, como uma definição, nem de modo definitivo, pois, deve agregar tanto os aspectos naturais como aqueles resultantes da atividade humana, sendo necessário entendê-lo como o produto das diversas interações. No entanto, percebe-se, que a abordagem apresentada pelos autores mencionados é naturalista, pois, definem o conceito de maneira simplista, reproduzindo a dicotomia cartesiana entre homem-natureza.

Para Leff (2001), a perspectiva que dá ênfase aos aspectos biológicos e ecológicos das questões ambientais, privilegiando os danos físico-químicos sobre o meio ambiente em detrimento das dimensões político-econômicas, desconsidera os conflitos sociais que estão no cerne dessa problemática. Diz ainda que essa abordagem acaba por induzir uma leitura reducionista das questões socioambientais na medida em que é privilegiado o biologismo, o qual reforça o dualismo na interpretação das relações entre os seres humanos e a natureza.

Esse mesmo entendimento naturalista é evidenciado em concepções de alguns professores do Ensino Fundamental do CODAP.

O Professor 5 ao ser questionado, vinculou o Meio Ambiente à questão de repasse de conteúdos ecológicos através do livro didático:

Meu entendimento de meio ambiente é de tentar passar para os alunos, principalmente, esse conteúdo de Ecologia como já falei antes que a gente passa para o pessoal do 6º ano. É tentar fazer com que o conteúdo que é dado e que tem no livro didático, o qual eles acompanham (sic), pegar parte desse conteúdo e exemplificar de maneira que eles possam ir lá fora e tentar fazer a interação: porque essa árvore está aqui, porque que essa árvore não ocorre em outro local, porque que determinado animal fica aqui andando pelo campus e não é encontrado em outra região, outro Estado e tal [...]

Percebe-se, pois, que a visão simplista de Meio Ambiente, que abarca somente o viés biológico e ecológico, dando uma conotação natural ao que é historicamente e socialmente construído, é reforçada no posicionamento desse professor. Outro ponto importante é a forma como o livro didático perde o papel de recurso e passa a ser o norteador da prática docente, demonstrando que sem esse expediente o professor fica sem norte na sala de aula.

Essa mesma perspectiva naturalista é evidenciada no entendimento do conceito pelo Professor 7 quando diz: “Meio Ambiente é tudo isso que temos aí, o conjunto de fauna, flora e por aí vai”.

Aqui, é interessante mencionar as pesquisas de Crespo, realizadas de 1992 a 1997, mostrando as opiniões que os brasileiros têm sobre o Meio Ambiente. Comparando as pesquisas realizadas no período, a pesquisadora afirma que os resultados revelaram que o conceito de Meio Ambiente tornou-se mais abrangente. Entretanto, completa, ainda permanece o predomínio da visão naturalista, já apontada na primeira pesquisa em 1992. Ou seja, para os brasileiros, o meio ambiente continua sendo a flora e a fauna, sem considerar o significado do homem e da sociedade. Contudo, é visível, segundo a pesquisadora, que nesses cinco anos, houve crescimento da consciência ambiental no Brasil e aumentou, também, o número de pessoas interessadas no assunto.

Desse modo, coaduno com Porto-Gonçalves (1989) quando diz que, na verdade, o conceito de Meio Ambiente, sob o entendimento naturalista, desvinculando-o das suas múltiplas relações, prevalece, como resultado da herança cultural secular, que emergiu da dicotomia entre homem-natureza, sujeito-objeto, natureza-cultura, estabelecida com o avanço da ciência a partir do século XVIII, impulsionando, desse modo, uma ruptura progressiva entre o homem e seu entorno.

O Dicionário Enciclopédico de Psicologia Silliamy (1980), citado por Mendes (2006, p. 22), apresenta o conceito como:

[...] o que circunda um indivíduo ou um grupo. A noção de meio ambiente engloba, ao mesmo tempo, o meio cósmico, geográfico, físico e o meio social com suas instituições, sua cultura, seus valores. Esse conjunto constitui um sistema de forças que exerce sobre o indivíduo e às quais ele reage de forma particular, **segundo os seus interesses e suas capacidades** (grifos meus).

Inicialmente tem-se a impressão de que o conceito Meio Ambiente é definido pelo dicionário ancorando-o numa concepção complexa, pois, ao tratar das questões ambientais, ao considerar as intrincadas redes de relações, demonstra indícios de uma transformação social. No entanto, a visão antropocêntrica prevalece ao ser enfatizada a relação utilitarista do homem com o meio, “segundo os seus interesses e suas capacidades”.

Essa concepção antropocêntrica de Meio Ambiente que considera a relação homem-natureza de forma desigual, segundo a qual o ser humano é o elemento central dessa relação, enfocando o caráter utilitarista da natureza, também é encontrada no entendimento do Professor 1 quando diz: “Meio Ambiente é o espaço onde a gente vive, seja na escola, sala de aula, minha casa, Planeta, para mim, tudo isso é Meio Ambiente”.

O Professor 3 também assume esse viés ao dizer: “Meio Ambiente é o meio onde a gente vive mesmo, então, o aluno precisa entender isso”.

A visão antropocêntrica de Meio Ambiente evidenciada nas falas dos Professores 1 e 3, remete a Jesus e Menezes Neto (2010), quando colocam que o homem, ao sentir-se como ser principal da natureza, afasta-se cada vez mais dela, perdendo a percepção das relações de equilíbrio com a mesma, cuja separação se reflete em toda a produção humana e em particular no conhecimento produzido por este modelo existente de sociedade. Conhecimento que, segundo os autores, torna-se fragmentado, empobrecido pela falta de diálogo entre as ciências, não permitindo uma compreensão de ambiente como unidade que precisa ser apreendida de forma integral, para que seja assimilado o equilíbrio dinâmico existente.

No depoimento do Professor 8 essa visão antropocêntrica também pode ser identificada ao vê-lo enfatizar a importância do meio ambiente para a sobrevivência da espécie humana, alinhando a concepção de “usar sem destruir”, pois, precisa proteger o ambiente para poder sobreviver, evidenciando a centralidade do homem na relação com a natureza: “O Meio Ambiente é um assunto amplo, porque se você não cuidar com o tempo vai prejudicar todo mundo”.

Desse modo, concordo com Araújo e Lima (2010, p.154), quando colocam que a vertente antropocêntrica apresenta “o homem como ser dominador que reconhece a

importância do ambiente apenas para a sua sobrevivência”; nesse sentido, a relação dicotômica é bem visível.

Reforçando o posicionamento de Araújo e Lima (2010), Jesus e Menezes Neto (2010) colocam que o sistema capitalista, no qual estamos inseridos, propicia para que ajamos como se fôssemos dominadores e possuidores da natureza, ao invés de favorecer uma relação em que nos sintamos pertencentes e definitivamente vinculados a essa relação; então passamos, muitas vezes, a dominá-la e retirar dela os recursos além do necessário para a sobrevivência, sem atentarmos para o fato de que o meio ambiente está em relação com os aspectos sociais, culturais, econômicos e físicos, enfim, interligado e em constante transformação.

Tanto que, para Reigota (2009, p. 36), Meio Ambiente é “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade”.

Desse modo, para o autor, o conceito é complexo e está em permanente construção, pois, compreende o meio ambiente como uma “totalidade” por incluir todos os aspectos naturais, as atividades humanas sobre a natureza, a sustentabilidade e a diversidade dos diferentes sistemas biológicos, sociais, culturais, físicos, econômicos, religiosos, filosóficos, etc.

Essa concepção complexa de Meio Ambiente aportada por Reigota (2009), é explicitada pelo Professor 2 com a seguinte fala:

Meio Ambiente é onde todos os seres vivem, em um ambiente, em um espaço, contexto social. Então, eu acredito que às vezes a gente tem a ideia equivocada de que Meio Ambiente seria só a natureza, as árvores, mais relativo à flora. Mas hoje tenho assistido apresentações de trabalhos em Congressos e a gente vê algumas reportagens, apesar de não aprofundar esse tema, mas a gente lê, mesmo que não seja um estudo aprofundado e vê que a compreensão do Meio Ambiente é mais ampla, que envolve os ambientes urbanos, até a questão da urbanização das cidades, aí entra toda essa problemática que surge com o desenvolvimento das cidades que interferem nas questões ambientais.

O professor ao demonstrar conhecer a problemática do crescimento urbano, explicando que essa questão interfere nas questões ambientais, consequentemente, no modo de vida das pessoas, uma vez que, todos os seres humanos possuem o direito garantido por Lei a terem acesso a um ambiente saudável, coaduna com o posicionamento de Carvalho

(2004) ao considerar o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana é percebida no tocante à teia de relações social, natural e cultural em que está envolvido.

Corroborando com esse entendimento de meio ambiente complexo, o Professor 4 se posiciona dizendo:

Eu não consigo vislumbrar a sociedade sem a natureza, aqui eu não vou nem tratar como Meio Ambiente que eu até teria várias discordâncias em relação a esse termo Meio Ambiente, porque as pessoas acabam pensando o Meio Ambiente excluindo o homem dessa análise, por isso eu prefiro nunca pensar em Meio Ambiente sem pensar em natureza e sociedade. Aqui para os meus alunos mesmo quando o conteúdo é um conteúdo mais humanizado, mais sociológico, eu sempre tento colocar a natureza como pano de fundo, até porque toda atividade econômica que o homem desenvolve ele precisa utilizar a natureza para tal.

É visível que o posicionamento do professor está pautado nas relações entre todos os seres e nas relações do homem com a natureza física e social. Busca, ainda, incluir em seu discurso, a defesa de que o sistema cognitivo do aluno deve ser ponto de partida para futuras reflexões e ações ao ajudá-lo a perceber que o homem também é natureza e não um ser superior e dominador. Essa percepção é indispensável para o debate das questões ambientais, na medida em que congrega elementos fundamentais que perfazem a totalidade da problemática ambiental, que é complexa.

Esse mesmo entendimento de Meio Ambiente é corroborado pelo Professor 6 ao afirmar que:

A ideia que a mídia passa de Meio Ambiente é muito mais ligado (sic) aos aspectos naturais e não Meio Ambiente também considerando os aspectos sociais, entre outros. [...] O Meio Ambiente como um todo é o espaço onde estou, onde todos os seres vivem, interagindo, seja biológica ou socialmente.

Essa fala mostra que o professor possui uma base teórico-metodológica crítica ao se referir ao meio ambiente, colocando o ser humano numa relação interdependente, já que, nesta perspectiva, o conceito não se refere apenas aos elementos naturais, sejam eles orgânicos ou inorgânicos, mas como um bem comum, espaço de ação política, incluindo as relações sociais que os homens estabelecem entre si.

Sauvé e Orellana (2001) lembram que o Meio Ambiente é uma realidade tão complexa que escapa a qualquer definição precisa, global e consensual. Para as autoras, mais relevante que se chegar a uma definição, é explorar as suas diferentes representações.

As autoras acrescentam que o Meio Ambiente pode ser entendido como:

Natureza (para se apreciar, para se preservar), entendido como recurso (para se administrar, para se compartilhar), visto como problema (para prevenir, para resolver), visto como sistema (a ser compreendido para se tomar as melhores decisões), como meio de vida (para se conhecer, para ser organizado), entendido como território (lugar de pertencimento e de identidade cultural), abordado como paisagem (para se recorrer, para ser interpretado), como biosfera (onde vivemos junto por ao longo de uma vida), entendido como projeto comunitário (para nos comprometermos) (2001, p. 276).

É evidenciada nessa colocação que as autoras consideram que dependendo do tratamento dado ao Meio Ambiente ter-se-ão ancoradas as diferentes representações para o conceito. Desse modo, por exemplo, quando utilizada à representação de Meio Ambiente **‘visto como problema’**, a concepção implícita é que ele está lá para ser resolvido, e, ao mesmo tempo, como o suporte da vida que precisa ser mantida. Assim, para Sauvé e Orellana (2001) nesta proposta, o Meio Ambiente é entendido como um lugar para ser gerenciado, e a natureza como um recurso ou um grande armazém genético que precisa ser conhecido para ser cuidado.

Reforçando o entendimento de que há uma “diversidade de definições” para o conceito que transitam de sociedade para sociedade, de uma época para outra, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental quando se refere ao tema transversal Meio Ambiente também o apresenta no viés das representações:

Muitos estudiosos da área ambiental consideram que a ideia para a qual se vem dando o nome de meio ambiente não configura um conceito que interesse ou possa ser estabelecido de modo rígido e definitivo. É mais relevante estabelecê-lo como uma representação social, isto é, uma visão que evolui no tempo e depende do grupo social em que é utilizada. São estas representações, bem como suas modificações ao longo do tempo, que importam:    nelas que se busca intervir quando se trabalha com meio ambiente (BRASIL, 1998b, p.21).

Essa compreensão torna-se particularmente especial, quando se tenta entender o campo teórico e político, no qual o conceito emergiu. Assim, ganha espaço na sociedade mediante documentos produzidos por órgãos nacionais e internacionais, os quais demonstram expressiva valorização ao conceito. Se for considerada a velocidade das várias apropriações que o mesmo adquiriu, perceber-se-   que se ampliaram seus espaços de participação.

Considerando essas variações de conceituação, Reigota (1995) realizou um estudo com o propósito de identificar quais as representações sociais dos indivíduos em relação ao conceito de Meio Ambiente e como a sociedade o entende. Vale destacar que para Reigota (1995), a expressão “representações sociais” é definida como senso comum que se tem sobre determinado tema, no qual se incluem os preconceitos, as ideologias e características específicas das atividades cotidianas, sociais e profissionais dos indivíduos. Diz ainda que, em determinado contexto, é uma expressão que se confunde com o sentido da percepção.

Com base na pesquisa, Reigota (1995) agrupou as representações em três categorias distintas: A primeira associa Meio Ambiente exclusivamente aos elementos naturais como o ar, água, solo, fauna e flora. A segunda considera o Meio Ambiente numa perspectiva antropocêntrica, em que o ser humano se considera superior e detentor do direito de usufruir, conforme seus desejos, dos elementos da natureza que se encontram ao seu redor. E finalmente, a terceira categoria, exterioriza uma percepção mais integrada entre os elementos constituintes do meio, incluindo neste, os seres humanos, os quais não se encontram em uma situação de superioridade ou de posse, passando do estado de ser superior para o estado de igualdade, sendo assim, parte do meio. A essa perspectiva, denominou de interação complexa de configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais, pois, segundo o autor:

Em transformando o espaço, os meios natural e social, o homem também é transformado por eles. Assim, o processo criativo é externo e interno (no sentido subjetivo). As transformações interna e externa caracterizam a história social e a história individual onde se visualizam e manifestam as necessidades, a distribuição, a exploração e o acesso aos recursos naturais, culturais e sociais de um povo (REIGOTA, 1995, p. 29).

Diante do exposto, constata-se que diferentes autores e instituições apresentam definições variadas e de diferentes níveis de abrangência para o conceito Meio Ambiente. Devido a essa considerável dificuldade de se chegar a um acordo, ele é definido de modo diferenciado por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, indicando, desse modo, que ainda está em construção e quiçá muito distante de chegar a um conceito decorrente das transformações a que certamente estão submetidas às sociedades e as ciências.

Essa variabilidade de entendimento do conceito também foi verificada nos posicionamentos dos professores entrevistados, haja vista que cada sujeito possui concepções diferentes, sendo resultado da trajetória histórica que depende não só das condições materiais que cercam cada indivíduo, mas, também, de conhecimentos e conteúdos afetivos, éticos,

ideológicos, filosóficos que condicionam a própria percepção (grosso modo, significa dizer, atribuir significado às sensações e aos elementos que nos rodeiam).

Desse modo, ressalta-se a importância de se trabalhar junto aos alunos o entendimento a respeito da complexidade do conceito Meio Ambiente, não apenas em seus aspectos biológicos, mas também nos aspectos físicos, sociais, culturais, éticos, políticos e econômicos, pois, a reflexão, sobre esse ambiente que não é único e singular, mas plural e heterogêneo, levará a interpretações valiosas que poderão alicerçar saberes, os quais quando incorporados emergirão em atitudes de ação significativas e aprendizados profícuos.

2.2 O constitutivo da Educação Ambiental: Ser Humano, Meio Ambiente e Educação

A EA se propõe a ser uma educação para a emancipação humana e transformação social. Para tanto, se apresenta como processo de formação do cidadão em seus diversos âmbitos, sejam eles culturais, políticos ou sociais, tornando-se indispensável na sociedade atual.

Considerando que a EA tem como centro as questões ambientais, é importante lembrar que a evolução do conceito de EA está diretamente relacionada à evolução do conceito de Meio Ambiente. A partir disso, as concepções de EA adotadas partirão do entendimento de que cada indivíduo possui a respeito de Meio Ambiente.

Em 1965, durante a Conferência de Educação na Universidade de Keele, Grã-Bretanha, foi cunhada pela primeira vez a expressão *Environmental Education* (Educação Ambiental).

No Brasil, apareceu através do então Ministério da Educação e Cultura, como recomendação de que deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos (BRASIL, 1998b). Dias (2004, p. 78) diz que o conceito foi demarcado no período como sendo “essencialmente conservação ou ecologia aplicada e o veículo seria a Biologia”, pois, no Brasil, nessa década, a EA encontrava-se em um estágio embrionário, visto que as inovações chegavam com atraso em relação aos países centrais, onde os fatos estavam sendo produzidos e também porque vivenciava um período político de regime autoritário (1964-1985).

Nessa época muito se falava em ecologia e da necessidade de uma sociedade ecologicamente viável. Por isso, as décadas de 1960 e 1970 são consideradas não apenas o

marco contemporâneo de ascensão dos movimentos sociais em defesa do meio ambiente, mas, também, o período em que a “ecologia” ganhou status de tema oficial.

No mundo, a força das reivindicações e a concretude real dos problemas ambientais que estavam surgindo funcionaram como uma poderosa pressão política sobre os Estados nacionais e organismos internacionais, o que acabou resultando na I Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1972.

Foi uma Conferência a que compareceram mais de 100 representantes de Estado, o que não impediu uma participação paralela de cerca de 250 organizações da sociedade civil. Nessa Conferência, deu-se especial enfoque à dimensão planetária dos problemas ambientais, analisando os impactos não devidamente considerados nos processos de crescimento econômico e o caráter finito da base de recursos que permitiam as atividades econômicas humanas.

Esse período ficou caracterizado como um tempo de busca para uma conceituação mais efetiva da EA, criando-se a expectativa de que a educação deveria responder ao quadro de perplexidade apresentado, educando os cidadãos para cuidarem melhor do meio ambiente. Desse modo, a Conferência de Estocolmo é considerada como o primeiro pronunciamento oficial sobre a necessidade de uma educação de caráter global e, por isso, converteu-se numa recomendação universal.

De acordo com Loureiro (2007), a EA nessa época estava pautada nas premissas do preservacionismo, onde o que cabia era o ensino de conteúdos e conhecimentos biológicos, destacadamente os de cunho ecológico, a transmissão de condutas “ecologicamente corretas” e a sensibilização individual para a beleza da natureza, levando os indivíduos a mudarem o comportamento.

Reforçando esse entendimento, Araújo (2004) diz que esse viés preservacionista associado à origem do movimento ambientalista, apresentava o ambiente sob a visão naturalista, trazendo atrelada a finalidade de deixar para as gerações futuras um ambiente preservado. Sendo assim, a prática educativa buscava sensibilizar afetivamente os indivíduos para uma relação de proteção e preservação dos recursos naturais, reduzindo os problemas ambientais à conduta do ser humano no seu meio.

Essa perspectiva acrítica, ainda hoje, é corroborada, pois, o Professor 7, ao ser questionado sobre o seu entendimento de EA, disse que a “Educação Ambiental seria a maneira que (sic) as pessoas devem ser preparadas para respeitar o meio onde vivem, o ambiente em que vivem”.

Depreende-se daí que o referido professor possui uma concepção preservacionista, ao reduzir a EA a sistemas ecológicos, sem considerá-la na dinâmica social, desconsiderando o contexto histórico, colocando as mudanças estruturais apenas na ação do indivíduo, ou seja, na mudança comportamental. A EA nesse viés de redução pouco se articula à ação coletiva e à problematização das questões socioambientais, não se comunicando com a esfera política de debates e decisões relativas ao tema. Deste modo, para esse professor, a educação, a natureza e a sociedade são pensadas de forma separadas, sem interação.

Nesse contexto, Carvalho (2001) diz que o papel da EA resume-se em transmitir informações sobre o meio ambiente e, assim, sensibilizar o indivíduo a mudar hábitos e comportamentos considerados predatórios, sem compreender a relação que se dá no processo, agarrando-se simplesmente ao fato do sucesso da mudança comportamental.

Evidentemente que não estou querendo dizer que tratar sobre a preservação não é significativo e que a temática não seja importante perante a problemática global que se vê diariamente. Contudo, o que precisa ser salientado é que o “problema” são as ações que, em sua grande maioria, estão desvinculadas do debate sobre o sistema que nos cerca e sua influência em nossas vidas.

Por conseguinte, concordo com Zakrzewski (2001), quando defende que a EA deve ser pensada em seu papel político, envolvendo a reconstrução das relações entre as pessoas e destas com o meio. Nesse caso, não se deve pensá-la só como resolução imediata dos problemas ou na sua inclusão de forma subordinada como mero tema de estudo ou área do conhecimento escolar, onde “fazer minha parte” reduz a problemática, desconsiderando todos os outros aspectos englobados na vida social.

Após a ‘Conferência de Estocolmo’, algumas medidas foram tomadas, entre elas a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente¹² – PNUMA; a recomendação de que deveria ser estabelecido um Programa Internacional de Educação Ambiental¹³ - PIEA; assim como foi designada a UNESCO¹⁴ - Órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - para divulgar e realizar seminários com o objetivo de estabelecer os fundamentos filosóficos e pedagógicos da EA, reconhecida pelos participantes

¹² Pelo uso constante do termo “Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente”, utilizo a sigla PNUMA ao longo do texto escrito, em substituição ao termo referido.

¹³ Pelo uso constante do termo “Programa Internacional de Educação Ambiental”, utilizo a sigla PIEA ao longo do texto escrito, em substituição ao termo referido

¹⁴ Pelo uso constante do termo “Órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura”, utilizo a sigla UNESCO ao longo do texto, em substituição ao termo referido.

da Conferência como o elemento crítico norteador para o combate da crise ambiental no mundo (DIAS, 2004).

Nesse sentido, a UNESCO realizou vários encontros e seminários, dentre eles, o Encontro Internacional em Educação Ambiental, acontecido em 1975 em Belgrado – Iugoslávia, onde houve o lançamento oficial do PIEA, proposto na Conferência de 1972, assim como a formulação dos princípios e orientações que subsidiariam as ações do Programa, expandindo os limites de atuação da EA, que agora passa, então, a não se preocupar somente com a melhoria e preservação do ambiente (Conferência de Estocolmo), como também com a melhoria da qualidade de vida para as presentes e futuras gerações. O documento conhecido como “A carta de Belgrado” que propunha objetivos indicativos para a efetivação da EA no mundo, expressando a necessidade do exercício de uma nova ética global que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da dominação e exploração humana foi formulada nesse Encontro (DIAS, 2004).

Adams (2005) diz que a UNESCO, ao se referir a EA, apresenta-a como

um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros.

Nessa perspectiva, está evidenciado um posicionamento com indício conservacionista, uma vez que, mesmo a UNESCO entendendo a EA como processo que visa a formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, individual e coletivamente, não deixa de frisar a “*busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros*”. Ou seja, chama a atenção para a resolução dos problemas e não para um processo de intervenção política da EA. Sorrentino (1995), em pesquisa realizada sobre as concepções predominantes de EA, diz que essa tendência é conhecida como “economia ecológica” decorrente dos escritos dos anos 70, e que teve grande influência nos documentos produzidos pela UNESCO na época.

Esse entendimento pode também ser observado no posicionamento do Professor 3 quando diz que:

Ser educado no viés da educação ambiental é você se educar para construir uma relação com o próprio local em que você vive. (sic) Que você mantenha limpo, que preserve, que cuide, que zele, que você construa uma relação agradável de respeito de uma forma geral, mas sem necessariamente essa

visão que a mídia acaba colocando de preservação de florestas e tal. Eu acho que se eu preservo o meu jardim, se eu cuido da árvore que tenho na minha casa, acho que já estou fazendo um trabalho legal e é o que eu gostaria de ver mais aqui, se o aluno zelasse mais e fizesse um trabalho no sentido de zelar esse entorno, essa área verde que a gente tem aqui já seria muito interessante. [...] Eu particularmente, na minha vida, no meu dia-a-dia mesmo, eu tento ao máximo ficar com minha consciência tranqüila, na forma que conduzo minha vida sem explorar tanto, sem abusar, sem sujar, tentando reutilizar, separando o lixo em casa, então hoje, por exemplo, não coloco o lixo de minha casa se não for separado em bolsas diferentes para reciclagem.

O depoimento do Professor 3 denota que a sua concepção de EA contempla a necessidade de o aluno ‘enxergar’ sua interdependência com o meio ambiente onde quer que vá, deixando de associá-lo somente às plantas, florestas ou animais; começando a vê-lo na sua própria casa, na sala de aula, nas ruas. No entanto, revela ainda a visão conservacionista ao comentar sobre o ambiente e o desenvolvimento econômico sem uma preocupação de trazer à tona questões mais complexas, ou seja, ao invés de preocupar-se somente com a separação e reciclagem do lixo, poderia também tratar da redução do consumo, de mostrar que a distribuição e acesso aos meios de produção são desiguais, etc.

Araújo (2004) argumenta que essa tendência conservacionista diferencia-se da visão preservacionista pelo desejo de superação da fase ecológico-naturalista e também por inserir, mesmo que timidamente, a discussão dos vários problemas sociais (desigualdade social, questão de gênero, preconceito racial, etc.), mas, sem avançar no anseio de uma transformação social. A prática educativa busca inserir os indivíduos na produção do conhecimento e na compreensão das implicações e necessidades do desenvolvimento sustentável. Dessa forma, reconhece o papel social e econômico como fatores importantes para a sustentabilidade da vida.

Corroborando, Lima (2005) afirma que essa tendência torna-se um grande obstáculo para a transformação socioambiental, devido à ampla visibilidade na mídia e ao uso da linguagem científica que transmite uma visão objetiva da realidade, não abarcando a complexidade e multidimensionalidade que a questão exige.

Assim, afirma que essa tendência:

[...] opera por mudanças aparentes e parciais nas relações entre sociedade e ambiente enquanto conserva o essencial. Na verdade, a própria racionalidade de sua ação apóia-se na idéia de antecipar mudanças cosméticas a fim de garantir que não haja mudanças (LIMA, 2005, p. 202).

Ao ser questionado, o Professor 8 também demonstrou possuir uma concepção conservacionista de EA, pois, apesar de fazer alusão à importância da participação comunitária e falar das questões sociais como parte do debate ambiental, não aprofunda os conflitos oriundos dessa relação, fazendo-os não aparecerem ou aparecerem de forma consensual. Apresenta, dessa maneira, uma visão reducionista e fragmentada de EA, ao relacioná-la basicamente à questão do cuidado, reciclagem e utilidade, como veremos a seguir:

A Educação Ambiental vai educar você para trabalhar o Meio Ambiente, por exemplo, essas latinhas de refrigerante, se você não juntar e aproveitar vai ser preciso tirar mais minério para fazer outra, com isso vai poluir tudo novamente, (sic) começando todo esse processo de novo. O lixo de casa, plástico, etc., o pessoal não separa, (sic) para conscientizar as pessoas para não jogar latinha na rua, por exemplo, não é fácil. [...] tem gente que pensa que trabalhar, fazer um projeto de ecologia, é plantar árvores em frente à escola e não é isso. Fazer um projeto de ecologia é você juntar, fazer a junção desses três eixos, professor, aluno e comunidade, por exemplo: você chegar num (sic) bar e ensinar ao dono a aproveitar as latinhas, separar o lixo, não deixar desmatar as margens dos rios numa comunidade, não colocar lixo nos esgotos. [...] O projeto de que estou falando, (sic) não se passa só de como plantar uma árvore, é uma coisa mais complexa, você tem que envolver alunos, professores e comunidade. [...] Esse projeto da coleta seletiva que tem aqui, pode enriquecer a escola, por exemplo, tem escola em SP e RJ, que compra até computador com a venda das latas, para você vê que é bom, agora não dá de deixar o projeto ali na gaveta, é pegar essas latas, comprar um amassador de latas que é baratinho, juntar num saco e com a venda daquilo ali você pode comprar equipamentos para própria escola e o aluno vai utilizar.

Evidencia-se nessa fala o foco na ação, na busca de soluções para os problemas ambientais pontuais por meio de informações e de normas técnicas a serem seguidas, buscando compatibilizar mecanismos de desenvolvimento econômico e manejo sustentável dos recursos naturais. Dessa maneira, aponta para a existência de um fazer pedagógico comportamentalista e tecnocrático, salientando o posicionamento de que a mudança ambiental depende apenas do “querer fazer”, não apontando, por exemplo, na questão do lixo, as questões dos valores culturais da sociedade de consumo, priorizando apenas aspectos técnicos para a realização da coleta seletiva e reciclagem do lixo, intervindo, dessa forma, apenas de maneira solucionadora daquele determinado problema ambiental.

Vale lembrar, que, esse posicionamento do Professor 8 é contrário ao que foi apregoado na Primeira Conferência Intragovernamental sobre Educação Ambiental ocorrida em 1977, em Tbilisi – Geórgia, evento realizado numa parceria entre UNESCO e PNUMA, o

qual é considerado como referência fundamental para a celebração da EA como prática a ser desenvolvida no cotidiano das sociedades, entendida como instrumento essencial de sensibilização para a centralidade do meio ambiente nas questões contemporâneas – num sentido mais amplo – e como prática que busca educar as pessoas para cuidarem melhor do meio ambiente - sendo este seu sentido mais restrito.

É importante ressaltar que uma característica dessa Conferência foi ratificar a EA como proposta contínua e direcionada para uma visão multi, inter e transdisciplinar; de ter compromissos com as gerações futuras; de ser dirigida a todos os níveis e modalidades de ensino, tendo a intenção de formar indivíduos atuantes, sensíveis, transformadores, conscientes e participativos.

Dias (2004) chega a afirmar que a Conferência citada constitui-se no marco mais importante da evolução da EA, pois contribuiu para precisar sua natureza, definir seus princípios, objetivos e características, formulando recomendações e estratégias pertinentes aos planos regional, nacional e internacional. Nessa Conferência, foram estabelecidas Recomendações e foram elaboradas cinco categorias de objetivos para a EA:

- 1- Consciência...ajudar os indivíduos e grupos sociais a sensibilizarem-se e a adquirirem consciência do meio ambiente global e suas questões;
- 2-Conhecimento...a adquirirem diversidade de experiências e compreensão fundamental sobre o meio ambiente e seus problemas;
- 3- Comportamento...a comprometerem-se com uma série de valores, e a sentirem interesse pelo meio ambiente, e participarem da proteção e melhoria do meio ambiente;
- 4- Habilidades...adquirirem as habilidades necessárias para identificar e resolver problemas ambientais;
- 5- Participação: proporcionar...a possibilidade de participarem ativamente das tarefas que têm por objetivo resolver os problemas ambientais (DIAS, 2004, p. 111).

O autor afirma, ainda, que essas categorias de objetivos estão interligadas e que se pode começar por qualquer uma, pois todas podem levar a todas; enfatiza, porém, dizendo que “um programa ou projeto de EA deve sempre estar em sintonia com as diferentes realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e ecológicas de uma região ou localidade” (2004, p.112).

Desse modo, a ideia é que, ao executarmos uma dada atividade de EA, cujo objetivo seja oferecer conhecimentos, esse conhecimento adquirido nos leve a desenvolver uma nova habilidade que possa nos sensibilizar e nos levar a participar de novas iniciativas, criando-se, dessa maneira um círculo, onde tudo leva a tudo.

Vale lembrar que, vinte e dois anos depois, as categorias ditadas nessa Conferência serviriam de base para a elaboração dos objetivos fundamentais da EA que constam na Lei 9795/99 (BRASIL, 1999).

De acordo com Adams (2005), a EA foi definida nessa I Conferência Intragovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da Educação, orientada para a solução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade”.

Nessa definição, percebe-se que é salientado o caráter interventivo e político da EA, além da sintonia com o discurso da interdisciplinaridade. Assim, pode-se afirmar que, nessa perspectiva, a EA é articuladora de uma relação não dicotomizada, relacionando igualdade e diversidade, reivindicando uma cidadania que sirva de guia para uma ação em que os direitos sejam realmente concebidos e exercitados, não procurando uma harmonia, mas, sim, um movimento constante de bem-estar social e dignidade humana.

Para Araújo (2004), esse entendimento da EA sinaliza para a transformação social e econômica e a construção de uma nova mentalidade ambiental. Desse modo, o ambiente é visto em toda a sua dimensão (política, econômica, social e ecológica), como uma rede de relações complexas. Sendo assim, a prática educativa busca a construção de novas maneiras de sentir e ver o mundo por meio da construção do conhecimento e de saberes ambientais que possibilitam a participação ativa dos membros da sociedade, na direção de novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental.

Esse conceito mais político, que envolve o homem como agente de transformação social, numa educação potencializadora do indivíduo com um pensar crítico e atitudes que visem ao bem-estar da coletividade, é manifestado no posicionamento do Professor 4:

[...] Meio Ambiente e Educação Ambiental para livro didático na maioria das vezes, é trabalhar com reciclagem, com coleta seletiva ou trabalhar fazendo aqueles brinquedos (sic), objetos com vaso descartável e sem resolver nada disso. Para mim Educação Ambiental ou Educação porque eu acho que a Educação Ambiental deve estar ligada à Educação de uma forma geral é a maneira que o homem tem ainda de tentar salvar o mundo de tanta agressão que sofreu e sofre desde a época que começou a ser colonizado. Eu não consigo perceber, vislumbrar, que um professor, seja de Matemática, seja de História, de qualquer área não trabalhe essa Educação Ambiental. Eu acho que aqui na escola, é esse local, esse lócus que o aluno tem de aprender a tratar o mundo de uma maneira melhor e o caminho seria a Educação Ambiental. Para mim Educação Ambiental é essa relação que o homem tem com o Planeta.

Percebe-se que o professor tem a preocupação de trabalhar junto aos alunos a complexidade do Meio Ambiente, sem desvinculá-lo da abrangência da Educação, não ignorando os intrincados processos de aprendizagem e a necessidade social de se mudar atitudes, habilidades e valores e não apenas comportamentos.

Desse modo, o professor coaduna com Loureiro (2008), quando argumenta que as dificuldades e possibilidades indicadas pela sociedade são desafios postos que precisam ser assumidos e enfrentados pela EA e não ignorados ou justificados por respostas simples na adoção de modelos de fácil aplicação (a famosa “receita de bolo”), que aliviam angústias, mas pouco ajudam no processo educativo de superação das condições de degradação da vida no planeta.

Loureiro (2004) alerta ainda que, enquanto ficarmos discutindo em uma perspectiva romântica, fragmentada e acrítica, a mata continuará a ser destruída e a população a viver em condições de miséria. Diz que é preciso trabalhar de forma contextualizada, articulando os problemas percebidos à estrutura econômica e aos padrões socioculturais. De outro modo, o educando não assimila os conhecimentos gerados, pois não vê relação entre eles e sua realidade de vida impossibilitando-o de atuar conscientemente no meio em que vive. Esse entendimento de EA apregoado por Loureiro (2004) é visível nas finalidades da EA apresentadas na Conferência de Tbilisi:

- Promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, social, política e ecológica.
- Proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente.
- Induzir novas formas de conduta, nos indivíduos e na sociedade, a respeito do meio ambiente (DIAS, 2004, p. 109-110).

Ao se refletir sobre essas finalidades, pode-se inferir que a EA deve ser realizada levando-se em consideração suas variadas dimensões, pois, pensar a questão ambiental apenas do ponto de vista “ecológico” seria fazer uma redução de sua força reivindicatória, onde as mazelas não apareceriam e a fomentação da decisão política da participação comunitária com a intenção de interferir no processo também seria inviabilizada.

Essas finalidades assinalam, ainda, que o conhecimento adquirido deve tratar da realidade social, econômica, política, cultural e ecológica, para que as pessoas possam fazer valer os seus direitos de cidadãos e ter um ambiente ecologicamente equilibrado e, conseqüentemente, com boa qualidade de vida. Com esta perspectiva, a EA, apresenta-se

como possibilidade promotora do resgate e/ou da criação de novos valores compatíveis com o recentemente criado paradigma da sustentabilidade.

Após a Conferência de Tbilisi, aconteceram inúmeros outros encontros e estudos, marcados por intensa reflexão onde foram elaborados variados trabalhos e pesquisas, estando o meio ambiente sempre em primeiro plano. Essas discussões evidenciaram dois outros pilares para a EA (ARAÚJO, 2004).

O primeiro, ratificado pelo Seminário Internacional sobre o Caráter Interdisciplinar da EA no ensino de 1º e 2º graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio), realizado em Budapeste, em 1980, por iniciativa da UNESCO e do PIEA. O Seminário promoveu a introdução e discussão sobre a interdisciplinaridade, através das publicações de guias e módulos para EA, por meio de eventos que originaram a troca de informações e experiências e, também, por reuniões de especialistas para aprofundamento de aspectos teóricos e conceituais da EA (ARAÚJO, 2004).

Nesse ínterim, no Brasil, em 1981 foi instituída a PNMA - Política Nacional do Meio Ambiente por meio da Lei 6938/81, a qual assegurava um tratamento abrangente, sistemático e instrumentalizado para a proteção do Meio Ambiente em todo o território nacional, introduzindo as questões ambientais nos currículos escolares. O artigo 1º, inciso VII, da Lei reza que compete ao Poder Público, nas diferentes esferas do governo, “orientar a educação em todos os níveis para a participação efetiva do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia” (BRASIL, 1981).

Vale mencionar que, no início da década de 1980, a tônica das medidas educacionais, relativas ao meio ambiente, priorizava as ações voltadas para mudanças comportamentais individuais e para a conservação dos recursos naturais, concebidas pela estrutura administrativa dos órgãos públicos de meio ambiente, e não propriamente como objeto de trabalho do sistema educacional ou dos órgãos por ele responsável.

Assim, as experiências predominantes de EA se traduziam, tanto pela inclusão no currículo escolar de conteúdos baseados, principalmente em categorias da Ecologia e da Biologia, quanto pela introdução de temas referentes à poluição, efeito estufa, entre outros, nas disciplinas de Ciências e Geografia. No tratamento desses temas – e isto vale também para a educação não formal e para a mídia – basicamente prevaleceu o caráter naturalista das medidas educativas voltadas à conservação da natureza, à sensibilização e mudança de comportamento individual das pessoas (DIAS, 2004).

A Política Nacional do Meio Ambiente - Lei 6938/81 (BRASIL, 1981) instituiu também o Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA e o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA. Contudo, a regulamentação desses órgãos ocorreu somente em 06 de junho de 1990, através do Decreto 99.274/90 (BRASIL, 1990).

De acordo com Dias (2004, p. 98), o CONAMA oficializou o conceito Educação Ambiental apresentando-o como “um processo de formação e informação orientada para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais, e de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental”.

O segundo pilar da EA, citado por Araújo (2004), evidenciou-se em 1983, quando foi criada a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Comissão Brundtland, a qual possuía o intento de pesquisar os problemas ambientais em âmbito internacional, visando a estudar caminhos alternativos que permitissem a sustentabilidade do planeta.

Quatro anos mais tarde, essa Comissão elaborou um relatório intitulado “Nosso Futuro Comum”, que se tornou um marco. Esse documento defendia que as pessoas deveriam mudar muitas das maneiras de viver e conduzir negócios ou o mundo enfrentaria níveis inaceitáveis de sofrimento humano e estragos ambientais. Essa Comissão ressaltava em seus escritos que “a Humanidade tem a capacidade de tornar o desenvolvimento sustentável - de assegurar que ele atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atender às suas próprias necessidades” (NOSSO FUTURO..., 1991).

A partir desse Relatório ficou consagrado o conceito de desenvolvimento sustentável, que propõe uma síntese operativa entre o desenvolvimento econômico e a defesa da biodiversidade, se estendendo por um campo mais holístico dos problemas sociais e combate à pobreza, com as cooperações internacionais de práticas menos devastadoras para o meio ambiente.

“Sociedades Sustentáveis” tornou-se um termo mais apropriado nos debates atuais sobre a temática devido às incoerências imperativas do mercado e os fundamentos da sustentabilidade, e também de uma reavaliação do conceito de desenvolvimento sustentável incluso na lógica do mercado (em que há um desvio da sustentabilidade para uma lógica programada de seus objetivos) (RODRIGUES, 2009).

Ganha sentido a ideia de que “não existe um único paradigma de sociedade do bem-estar (o modelo da sociedade ocidental) a ser atingido por vias do desenvolvimento e do progresso linear” (RODRIGUES, 2009, p.92). Assim, de acordo com a autora, ao invés de se pensar em um modelo único de desenvolvimento global, é mais interessante sugerir, em razão

das tradições culturais, ambiente natural, parâmetros de produção e consumo, práticas sustentáveis de acordo com o desejo e precisão de cada sociedade.

Nesse contexto, segundo a autora, há:

O entendimento partilhado de que não se vive a crise socioambiental e não se degrada o meio ambiente da mesma forma e com a mesma intensidade em todos os lugares do globo. Daí, enfatiza-se a possibilidade da existência de uma diversidade de sociedades sustentáveis, com opções econômicas e tecnológicas diferenciadas, desde que pautadas pelos princípios básicos da sustentabilidade ecológica, econômica, social e política (p. 92).

Quando lançado o relatório da Comissão Brundtland, no Brasil, solicitando “uma nova era de desenvolvimento econômico ambientalmente saudável”, vivia-se a intensidade dos debates constitucionais. Assim, em 1988, na tentativa de amenizar os problemas ambientais, o tema Meio Ambiente e EA foram assumidos pela nova Constituição Federal como uma obrigação nacional, passando a recomendá-los em todas as instâncias, níveis e modalidades de ensino.

As Constituições Brasileiras anteriores à de 1988 não consideravam de forma específica a proteção do meio ambiente natural ou artificial. Encontravam-se orientações sobre a proteção da saúde e sobre a competência da União para legislar sobre a água, floresta, caça e pesca que possibilitaram a elaboração de leis com a visão de meio ambiente, associado às relações privadas e civis, que mereciam atenção e regulamentação apenas na medida em que influenciavam o direito de propriedade e nunca como um bem de uso comum do povo, que diz respeito e influencia toda a coletividade. Sendo assim, a Constituição de 1988 foi a primeira a tratar da questão ambiental de forma expressa, estando presente em quase todo o conteúdo do texto constitucional, inclusive de forma implícita quando trata de questões referentes à inspeção do trabalho, proteção à saúde ou proteção de bens de valor histórico, cultural, artísticos ou paisagístico (MEDEIROS, 2008).

O texto demonstra, assim, o amadurecimento do discurso ambientalista que no Brasil começava a se disseminar. Contudo, ainda, havia uma confusão conceitual sobre o que deveria ser a EA, qual deveria ser sua inserção, institucional, programática, disciplinar, enfim, a EA era um adereço sem endereço certo nessa década.

No início da década de 1990, em resposta ao Relatório “Nosso Futuro Comum” e tendo como base suas propostas, foi definida a realização da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992,

ficando conhecida como RIO-92. Essa Conferência aconteceu vinte anos após a de Estocolmo e quinze anos depois de Tbilisi.

Adams (2005) apresenta o conceito de EA de acordo com a Comissão Interministerial para a preparação da RIO-92:

A Educação Ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões sócio-econômicas, política, cultural e histórica, não podendo se basear em pautas rígidas e de aplicação universal, devendo considerar as condições e estágios de cada país, região e comunidade, sob uma perspectiva histórica. Assim sendo, a Educação Ambiental deve permitir a compreensão da natureza complexa do meio ambiente e interpretar a interdependência entre os diversos elementos que conformam o ambiente, com vistas a utilizar racionalmente os recursos do meio na satisfação material e espiritual da sociedade, no presente e no futuro.

Diante dessa visão, entende-se que o cerne da EA é a de problematizar a realidade, com vistas a formar nova consciência, valores, atitudes e comportamentos frente às condições configuradas e, desse modo, definir ações possíveis para orientar o agir humano, sendo que a finalidade almejada é tornar os indivíduos críticos e autônomos para fazerem suas escolhas.

Reigota (2009) diz que é necessário observar que essa foi a primeira Conferência das Nações Unidas na qual a sociedade civil pôde participar. A partir daí, a intervenção e participação cidadãs, destacadas pela agenda política planetária, deixaram de ser apenas um discurso bem intencionado e a problemática ambiental adquiriu maior visibilidade pública.

O principal documento extraído dessa II Conferência foi a Agenda 21. Trata-se de um programa recomendado para os governos, agências de desenvolvimento, órgãos das Nações Unidas, organizações não governamentais e para a sociedade civil de um modo geral, para ser colocado em prática a partir da sua aprovação, em 14 de junho de 1992, ao longo do século XXI, em todas as áreas em que a atividade humana interfira no meio ambiente.

A Agenda 21 é um processo de planejamento participativo, com objetivo de envolver a todos na discussão dos principais problemas ambientais e na formação de parcerias e compromissos para a sua solução a curto, médio e longo prazo, fazendo análise e encaminhamentos das propostas para o futuro dentro de uma abordagem integrada e sistêmica das dimensões econômica, social, ambiental e político-institucional. Desse modo, o enfoque do processo de planejamento apresentado não é restrito às questões ligadas à preservação e conservação da natureza, mas, sim, a uma proposta que rompe com o planejamento dominante nas últimas décadas com predominância do enfoque econômico (AGENDA 21, 1997).

Percebe-se aí, que, em contraste com a Conferência de Estocolmo de 1972, a Conferência do Rio orientou-se para o desenvolvimento, e que a Agenda 21 não é uma Agenda apenas Ambiental e sim uma Agenda de Desenvolvimento Sustentável, na qual, o meio ambiente é considerado de primeira ordem e a EA o processo de promoção estratégico para se atingir a sustentabilidade.

O conceito de desenvolvimento sustentável assinalado na Agenda 21 representa importante avanço na medida em que considera a sustentabilidade como um novo critério básico e integrador das políticas públicas ambientais e educacionais referentes à conscientização da crise ambiental. Esse documento busca novos enfoques integradores relacionados à equidade, à igualdade, à justiça social e à ética entre os seres vivos, ou seja, um conceito que conduz a um processo que invoca nova redefinição do modelo de produção dominante.

Uma sociedade sustentável é segundo o PNUMA, aquela que vive em harmonia com nove princípios interligados:

1- respeitar e cuidar da comunidade e dos seres vivos; 2- melhorar a qualidade da vida humana; 3- conservar a vitalidade e a diversidade do Planeta; 4- minimizar o esgotamento dos recursos não renováveis; 5- permanecer nos limites de capacidade de suporte do Planeta Terra; 6- modificar atitudes e práticas pessoais; 7- permitir que as comunidades cuidem de seu próprio ambiente; 8- gerar uma estrutura nacional para a integração de desenvolvimento e conservação; 9- constituir uma aliança global (BRASIL, 1998c, p. 31-32).

Assim, uma sociedade fundamentada nesses princípios compromete-se com a proteção da vida na Terra, reconhece a importância do papel da educação na formação de valores e atitudes que contribuam para a transformação humana e social, estimula a interdependência e diversidade justa e ecologicamente equilibrada entre os povos.

Cascino (2000, p. 41) destaca que a Agenda 21, a Carta Brasileira para a EA e o Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global são documentos importantes que

[...] marcaram uma época de profunda mudança nos paradigmas que orientam a leitura das realidades sociais e dos problemas que envolvem a produção e o consumo de bens e serviços, a exploração dos recursos naturais ... a transformação dos espaços de formação e educação das futuras gerações.

Esse Tratado para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global acima citado é um documento de posições não-governamentais, elaborado pelos participantes da sociedade

civil, organizados em entidades ambientalistas, durante o Fórum Global, evento que ocorreu durante a Rio-92.

Adams (2005) destaca o preâmbulo do Tratado:

A Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário.

Percebe-se que esse documento faz uma leitura ampla da questão ambiental e anuncia a abordagem de vários aspectos, não a reduzindo somente à ecologia, à preservação e à conservação do meio ambiente. Inclui a responsabilidade coletiva para tratar e pensar aspectos e alternativas às questões da EA e tornar a sociedade sustentável, englobando fatores como ‘respeito a todas as formas de vida’, e o questionamento do consumo colocado como ideal no modo de produção atual. Tal ideia de consumo está além do limite que o ambiente pode aguentar e, por isso, se coloca como tarefa urgente de a EA fomentar mudanças no modo de produção e, conseqüentemente, na forma de viver.

Desse modo, esse Tratado afirma que a realidade social e ambiental está interligada e que se deve conectá-las, fazê-las dialogar entre si, considerando a educação-formação um processo contínuo e permanente, cujos princípios educativos estão fundamentados nos valores e ações transformadoras – isso com relação à realidade social e ambiental – e posicionando-se a favor de conteúdos formativos que estejam centrados na responsabilidade individual e coletiva, local e planetária - uma EA crítica, transformadora e emancipatória como estratégia para a construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas (TOZONI-REIS, 2008).

O depoimento do Professor 2, de certa maneira, concorda com Tozoni-Reis:

Educação Ambiental seria a meu ver uma formação para poder interagir com o Meio Ambiente de maneira responsável em todos os sentidos, tanto para que eu tente minimizar os prejuízos ou dificultar (sic) o avanço dos prejuízos causados pelo avanço da urbanização crescente, pela inclusão de muitos materiais que a gente vem utilizando na atualidade. A Educação Ambiental colaboraria até na questão de formação no sentido de uma perspectiva da relação humana de forma a todos terem acesso ao ambiente em que vivem e viver nesse meio ambiente de maneira mais saudável, mais equilibrada, mais democrática, eu penso nessa perspectiva.

Vê-se que o Professor 2 inscreve sua fala num viés que trata da relação de interdependência entre homem/sociedade/natureza, coadunando dessa maneira com o posicionamento de Araújo e Lima (2010) ao afirmarem que a EA, deve estimular os alunos a perceberem os valores que transformam o ambiente físico e social à sua volta. Para tanto, argumentam as autoras (2010), é necessário que o próprio professor tenha uma visão crítica das questões ambientais a fim de ajudar o aluno a entender o que há por trás da degradação, ou seja, a lógica de um sistema econômico neoliberal, que induz as pessoas ao consumismo e ao desperdício dos recursos naturais.

Com esses posicionamentos, o Professor 2 e Araújo e Lima (2010) entrelaçam-se ao pensamento de Matsushima (1991), quando o mesmo afirma que o indivíduo para perceber esses valores precisa compreender que as questões ambientais estão inseridas no seu meio de convivência, e que, portanto, fazem parte do seu cotidiano.

Após a realização da Conferência RIO-92, foi criado em novembro de 1992 o Ministério do Meio Ambiente, com a missão de promover a adoção de princípios e estratégias para o conhecimento, a proteção e a recuperação do meio ambiente, o uso sustentável dos recursos naturais, a valorização dos serviços ambientais e a inserção do desenvolvimento sustentável na formulação e na implementação de políticas públicas, de forma transversal e compartilhada, participativa e democrática, em todos os níveis e instâncias de governo e sociedade (BRASIL, 1998d).

Em função da Constituição Federal e dos compromissos assumidos com a RIO-92, o governo brasileiro instituiu, em 1994, o PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente - MMA, o Ministério da Educação - MEC e o Ministério da Ciência e da Tecnologia – MCT.

O programa prevê três ações: a) capacitação de gestores e educadores; b) desenvolvimento de ações educativas; c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação: 1- EA por meio do ensino formal; 2- Educação no processo de gestão ambiental; 3- Campanhas de EA para usuários de recursos naturais; 4- Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais; 5- Articulação e integração comunitária; 6- Articulação intra e interinstitucional; 7- Rede de centros especializados em EA em todos os Estados (BRASIL/MMA/PRONEA, 2005).

Esse documento apresenta a preocupação em propor ações que contribuam para a construção de sociedades sustentáveis. É uma tentativa clara de englobar todas as questões que fazem da EA um processo complexo, onde muitos fatores interagem e se intercomunicam,

fazendo com que esteja presente nos vários espaços, sejam eles de educação formal, não-formal e informal, colocando a participação social como fator preponderante para que a EA se concretize.

Em 1997 são divulgados pelo MEC os PCN, os quais trouxeram no seu bojo sugestões, objetivos, conteúdos e fundamentação teórica dentro de cada área do conhecimento, com o intuito de subsidiar o trabalho docente. A novidade ficou por conta da inclusão do “meio ambiente” como tema transversal.

Em dezembro de 1998 ocorreu um grande Encontro Internacional promovido pela UNESCO/PNUMA em Thessaloniki-Grécia, que reafirmou os conceitos de Tbilisi, destacou a importância de ações locais contextualizadas às realidades de cada comunidade, à implementação das Agendas 21 locais, além de ter ampliado a rede de comunicações entre educadores ambientais com o intuito de intercambiar experiências (DIAS, 2004).

Nesse contexto, em abril de 1999, o Congresso Nacional institui a PNEA por meio da Lei nº 9.795/99, alocando a EA no âmbito governamental, definindo princípios, fundamentos e objetivos, além de dar diretrizes para a sua aplicação nos diferentes níveis de ensino, nos aspectos formal e não-formal. No entanto, essa Lei foi regulamentada somente em junho de 2002 através do Decreto 4281, que definiu, entre outras coisas, a composição e as competências do órgão gestor, lançando, assim, as bases para sua execução (DIAS, 2004).

Essa Lei, no seu art. 1º, apresenta a EA como “o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Inicialmente, a apresentação nos oferece a percepção de que a EA se reduz à preservação, podendo ser inserida na EA tradicional, devido à utilização da expressão *conservação do meio ambiente*. Porém, no mesmo artigo, tem-se a importância do papel dado tanto ao indivíduo como à coletividade e a necessidade de englobar as competências necessárias para a conservação do meio ambiente, como valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes; tudo isso remete a uma EA crítica, comprometida com novas formas de pensar e agir.

Essa lei traz em seu bojo, ainda, a presença da EA no currículo das instituições de ensino público e privado, englobando: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação Especial, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, todavia, coloca que não deve ser implantada como disciplina específica nos currículos (BRASIL, 1999).

Ao se fazer uma leitura cuidadosa do documento, percebe-se também, que a EA é apresentada como uma possibilidade inovadora, tendo seus objetivos escritos num formato participativo e crítico:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV- o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V- o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis de micro e macrorregiões, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII- o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

Isto posto, é possível observar que os objetivos da EA, colocados pela PNEA, enfatizam os múltiplos aspectos que permeiam e influenciam a vida em sociedade, não reduzindo a EA a aspectos naturais, e sim, dimensionando-a através do reconhecimento das diferenças e do respeito a esses aspectos; são enfocados, também, fatores como a qualidade ambiental, ligada diretamente ao exercício da cidadania e da solidariedade.

Esses sete incisos do artigo reforçam, ainda, a importância dada tanto à formação da consciência quanto à da solidariedade, chamando a atenção para a EA ser o alicerce de um conhecimento que possa vir a ser democratizado, permitindo às pessoas livre acesso a ele, instigando-as à participação, cientes da responsabilidade, dos direitos e dos deveres que todos têm com melhor qualidade de vida.

Convém destacar que no artigo 4º da Lei 9.795/99, em seus oito incisos, encontram-se os princípios básicos que devem nortear a prática da EA em sua ação educativa:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-ecômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

- III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Percebe-se que o artigo acentua o aspecto da formação da consciência, da participação e da ação como essenciais para a EA crítica ser realmente efetivada, fazendo uma intervenção que não se basta à “sala de aula”, projetando-se, sobretudo, na direção de uma ação de fato frente à problemática ambiental.

Nesse sentido, Guimarães (1995, p.26 e 27) cita um trabalho de Gonçalves (1990) intitulado “A Educação Ambiental e o Ensino Básico” onde a autora coloca que a EA, “não deve ser entendida como um tipo especial, pois se trata de um processo longo e contínuo de aprendizagem, de uma filosofia de trabalho participativo em que todos, família, escola e comunidade, devem estar envolvidos”. Continua ainda, definindo a EA como

um processo de aprendizagem centrado no aluno, gradativo, contínuo e respeitador de sua cultura e de sua comunidade, devendo ser um processo crítico, criativo e político com preocupação de transmitir conhecimentos a partir da discussão e avaliação feitas pelo aluno, da sua realidade individual e social, na comunidade em que vive (GONÇALVES apud GUIMARÃES, 1995, p.27).

Concordando com essa visão, Guimarães (1995) diz que a educação deve ser crítica, para que se possa compreender a sociedade como um sistema, onde as partes vão influenciar o todo que, por sua vez, influenciará o indivíduo. Diz ainda que, essa educação coletiva, transformadora da sociedade em sua relação com a natureza, num processo participativo, onde cada indivíduo se torna sujeito mediante atitudes éticas, é condizente com o exercício da cidadania.

O posicionamento do Professor 6 apresenta elementos concordantes com os de Guimarães:

a Educação Ambiental é uma reflexão que a gente pode lançar aos nossos alunos e vivenciá-la, especialmente. Então, quando eu me refiro à Educação Ambiental, por exemplo, em momentos de formação docente, eu recrimino muito a questão que a mesma ocorra num determinado momento elaborando cartazes, falando sobre isso, alertando e não vivenciando. Penso que ela

poderia fazer parte de uma vivência contínua e que pudesse contribuir para a mudança de paradigmas de como eu enxergo algumas coisas, de como eu interajo. Acho que quando a pessoa tem uma formação em Educação Ambiental ela trabalha com valores humanos, trabalha com desconstrução de alguns conceitos, estigmas, estereótipos, assim como a interculturalidade, que trabalha com a educação para a cidadania, então o aluno não se enxerga individualmente, mas, dentro de um coletivo.

Esse depoimento mostra que o Professor 6 possui uma base teórico-metodológica crítica ao se referir à educação capaz de formar sujeitos críticos e conhecedores das relações, dos problemas e dos conflitos existentes no ambiente em que vivem, fazendo uma proposta de que o trabalho a ser realizado se concretize em um viés coletivo.

Observa-se ainda que o professor, ao tratar da constância das singularidades e especificidades humanas, já está pensando em soluções coletivas a serem traçadas em prol das mudanças globais, nas quais se estendem todos os aspectos essenciais para a efetivação dessas mudanças, como o ético, o cultural, o social, o ambiental, enfim, os aspectos que influenciam nossa vida cotidiana.

Carvalho (2004) reforça a noção de que a EA crítica é aquela que busca formar o cidadão nos aspectos históricos, individuais e sociais, ou seja, tanto o individual quanto o coletivo são essenciais. Tudo é pensado nas relações subjetivas e objetivas, considerando todos os aspectos que as influenciam, sem, no entanto, “hierarquizar” essas relações.

Leff (2001) diz que a EA deve tentar articular, subjetivamente, o educando ao conhecimento, bem como suas formas de produção ao fazê-lo descobrir os sentidos e sabores do saber, a desenvolver, mais que o pensamento crítico, um pensamento reflexivo e prospectivo capaz de combater condutas automatizadas, o pragmatismo e o utilitarismo tão presentes na sociedade globalizada moderna.

Vale reforçar que, a EA situa-se num espaço de amplo debate entre diferentes perspectivas, com orientações metodológicas variadas, e, portanto, deve-se levar em consideração a diversidade de valores e discursos, sobretudo porque democracia e participação pressupõem o reconhecimento de interesses e posicionamentos diversos e não a ênfase no consenso de algum entendimento.

Fica perceptível a diversidade de definições e abordagens¹⁵ encontradas nas variadas fontes disponíveis para consulta, assim como também refletidas nas falas dos professores

¹⁵ É importante lembrar aqui do trabalho de Lucie Sauvé (2005) sobre a existência, segundo sua tipologia, de 15 correntes de EA. Essas correntes podem se articular, ao mesmo tempo, pode coexistir pluralidade de proposições entre elas. Para a autora são essas as correntes sistematizadas: tradicionais (naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sistêmica, científica, humanista, moral/ética) e

entrevistados. Entretanto, o que fica visível é a necessidade de uma *consciência ambiental* na população através da educação. Consciência ambiental, aqui entendida no viés da proposta da educação libertadora de Paulo Freire, quando a vincula à apropriação crítica do conhecimento e, por conseguinte, o sujeito assume uma posição epistemológica diante da realidade desmistificada.

Nesse sentido, a conscientização envolve a problematização da realidade, possibilitando processos reflexivos que subsidiam práticas direcionadas pelos sujeitos com vistas à construção de caminhos para a superação dos problemas ambientais. Problematizar a realidade é objetivo da EA de caráter crítico e transformador que, de acordo com Guimarães (2004), objetiva a promoção de ambientes educacionais de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade, propiciando um processo educativo que possa estar contribuindo para a transformação da crise socioambiental.

No entanto, dos oito professores entrevistados, constatou-se que somente três concebem o Meio Ambiente de maneira complexa, conseqüentemente, percebem a EA como processo de formação crítica e cidadã que visa à transformação social.

A dimensão política da conscientização não é ressaltada pelos outros cinco professores. A compreensão reducionista do processo de conscientização ambiental tem como alicerce as concepções naturalistas e antropocêntricas de Meio Ambiente, o que, por sua vez, leva a uma concepção preservacionista e/ou conservacionista de EA. Nessa perspectiva, o enfoque é no sujeito cognoscente que, ao adquirir conhecimento, se sensibiliza e, a partir daí, muda sua conduta. Há, portanto, uma concepção restrita do processo, pois ele não pode ser entendido como um simples resultado imediato de aquisição de conhecimentos e atitudes apropriados pelos indivíduos.

Importante destacar que a emergência da *consciência ambiental* traz à tona o sujeito da natureza, que é o próprio homem, conhecedor da razão e dos seus direitos e deveres de cidadão, protagonista da nova ordem global que busca religar o ser humano com todos os componentes da natureza. Assim, é importante ter consciência da finitude humana e também das diversas possibilidades de ação no mundo; é a aliança entre a prudência e a razão que motiva para um constante devir.

Dessa maneira, a EA é apresentada como uma dimensão que deve ser incorporada ao processo educacional, discutindo as questões ambientais e as conseqüentes transformações de

recentes: (holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação, da sustentabilidade). A sistematização deu-se pautada pelas suas funções: 1) concepção dominante de meio ambiente; 2) intenção central da educação ambiental; 3) enfoques privilegiados; 4) exemplos de estratégias ou modelos que ilustram as correntes.

conhecimentos, valores e atitudes diante da nova realidade a ser construída, na busca de um mundo mais equilibrado e justo, requerendo para isso o engajamento pessoal e coletivo de todos no processo de transformação.

Contudo, é preciso entender que não bastam leis e documentos ou princípios aprovados em grandes Conferências, mas sim, é necessário que as discussões se transformem em práticas sociais efetivas e que sejam assumidas pelos órgãos gestores e pelos agentes da educação, pois é nesse sentido que se estruturam as mudanças.

Destarte, os educadores devem estar cada vez mais atentos e preparados para problematizar e reelaborar as informações ambientais que recebem, pois, a sua visão e entendimento das múltiplas facetas do conceito pode alienar o aluno e levá-lo a exercer posturas conservadoras.

Assim, é essencial que o professor assuma um compromisso no sentido de impulsionar as transformações de uma educação compromissada com a visão crítica e ética de uma sociedade ambiental que se deseja, mais justa e igualitária para todos.

Contudo, inserir a EA no ensino formal não é tarefa fácil. Diante desse fato, proponho no próximo capítulo uma discussão sobre a inserção da EA pelo PPP do CODAP fundamentada pelo próprio documento e também pelas vozes e olhares dos docentes entrevistados.

3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CODAP: tecendo diálogos

O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de proporem-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida (HERNÁNDEZ, 1998).

Ao longo da história, a educação escolar foi organizada e modificada das mais variadas formas, sempre de acordo com as transformações que ocorreram na sociedade, tanto no âmbito social, quanto político e econômico, se constituindo dessa maneira em “[...] um fato social e, assim, ligada à estrutura socioeconômica vigente, o que, porém, não impede que com ela entre em confronto e a possa superar no decorrer do processo histórico” (NUNES, 1984, p.13). A autora acrescenta ainda à sua definição que a educação é um “dado não preestabelecido, mas variando segundo as condições vividas por um povo no decorrer de sua evolução” (idem).

Desse modo, adentrando nessa seara, procura-se focar neste capítulo aspectos acerca da Educação e da estruturação do ensino no Brasil, conforme tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual delinea normas e diretrizes gerais para a educação brasileira, para posterior apresentação do CODAP como espaço de ensino significativo no Estado de Sergipe e lócus da pesquisa.

Os aspectos historiográficos e filosóficos levantados serviram de base para que o PPP fosse tratado na sequência como fonte documental e elemento constituinte da identidade do CODAP. A análise do documento foi realizada seguindo as seguintes etapas: primeiramente foi realizada uma leitura do PPP para identificar aspectos referentes ao *histórico, finalidades, pressupostos e diretrizes, matriz curricular, sistema de avaliação e regimento*. Em seguida, numa leitura mais analítica, procurou-se examinar se nos seus variados aspectos a EA era contemplada. Abriu-se espaço no capítulo, ainda, para que as vozes e olhares dos docentes do Ensino Fundamental do CODAP selecionados para a pesquisa fossem contemplados com relação à inserção da EA pelo documento, a fim de verificar se havia convergência entre o que o documento propõe e a maneira como eles percebem essa inserção.

Importante salientar que o PPP utilizado para construir esse capítulo é um documento híbrido, pois, apresenta aspectos da época de sua elaboração em 1994/1995 e alterações recentes em algumas partes que o compõem (Regimento, Normas que regulamentam o Sistema de Avaliação e Matriz Curricular), com implantação nos anos de 2008, 2009 e 2010, respectivamente.

3.1 A Educação e a estruturação do ensino no Brasil

A educação tem-se tornado assunto diário no cenário mundial. Discute-se cada vez mais o papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades no mundo contemporâneo. A cada instante fica mais manifesto que importantes descobertas e progressos científicos convivem com desencantamento e desesperança, alimentados por problemas que vão do aumento do desemprego e da exclusão à manutenção dos níveis de desigualdade de desenvolvimento nos diferentes países. Esse panorama aponta o quanto é necessário e urgente pensar e fazer uma educação apropriada, para um mundo que mesmo repleto de possibilidades, também é permeado por conflitos e contradições.

No Brasil, a educação também é tópico constante de discussão tanto nas universidades, quanto nas secretarias de educação, nas escolas, nas instituições de estudos e pesquisas, nas organizações não governamentais, nas associações, sindicatos e na própria mídia, pelos educadores e por profissionais de outras áreas, na tentativa de apontar novas perspectivas.

Derivada dessas discussões, a educação que se almeja nesse início de século é voltada para a importância do resgate do seu papel no desenvolvimento das pessoas, especialmente, para o aspecto da formação ética e cidadã.

Ao considerar-se a conjuntura nacional, percebe-se, contudo, que apesar das rápidas transformações econômicas e tecnológicas que vivenciamos, os avanços na área de educação e cultura transcorrem de maneira lenta.

Nesse contexto, é possível verificar-se, que, diariamente, contrastando com o progresso material “milagroso”, cresce a injusta distribuição de renda, fazendo com que parte considerável da população não tenha condições de fazer valer os seus direitos e interesses, tornando agudo o descompasso entre progresso econômico e desenvolvimento social (BRASIL, 1998a).

Outro aspecto que vale ser ressaltado refere-se à enorme ampliação dos recursos de comunicação e informação, especialmente nos grandes centros, que mostram modos de vida e

de consumo excessivos de uma parcela da população em contraposição a situações de miséria extrema de outras, evidenciando que a quantidade de informações que atuam sem cessar faz faltar espaço para uma maior reflexão sobre os problemas e as possíveis soluções e para que a solidariedade seja vivenciada, assim como a mundialização da cultura, que se realiza progressivamente, faz com que as pessoas não valorizem a riqueza de sua própria cultura, renegando os valores e o cultivo dos bens culturais locais (BRASIL, 1998a).

A violência no campo e na cidade, a segregação entre grupos sociais, os preconceitos de vários tipos, o consumo de drogas, a prostituição, são situações conflituosas que vão emergindo como válvula de escape das injustiças acumuladas no plano econômico e social (BRASIL, 1998a).

O exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição dos rumos da nação, propagados através do envolvimento e participação em movimentos sociais, escolha consciente de representantes políticos e outras maneiras de atuação, está sendo uma prática pouca desenvolvida (BRASIL, 1998a).

O aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho estão afligindo as populações, principalmente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreenderem o mundo em que vivem e nele atuarem de maneira crítica, responsável e transformadora, especialmente, por causa de um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente (BRASIL, 1998a).

Essas considerações sobre a conjuntura atual revelam que se vive numa era marcada pela informação, competição e excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para todos, mas, especialmente, para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Mostram ainda, que o desvelamento de ser cidadão nesse mundo desigual e individualista torna a pessoa perdida e geralmente sem rumo definido.

Diante dessa realidade, as políticas para a educação não podem deixar de discutir e de se interpelar por esse desafio, pois, o momento impõe, entre outras coisas, a necessidade de uma educação que não garanta apenas a oferta de vagas, mas, que ofereça um ensino de qualidade.

Desse modo, é necessário e urgente que se pense a construção de uma nova escola que, como espaço de vivência privilegiada de discussão, construção de saberes e constituição da cidadania, contribua para suscitar criticidade nos alunos, através de uma educação voltada para a formação ética e cidadã, com o intuito de torná-los participantes ativos da vida em sociedade (BRASIL, 1998a).

Contudo, a eficácia da educação na construção da cidadania carece da participação, do envolvimento dos pais e da comunidade em relação à escola, pois, é necessário que se mude a percepção de que esta serve apenas como transmissora de conteúdos deslocados do contexto dos alunos.

Importante salientar que o direito à educação é garantido a todos pelo Art. 205 da Constituição Federal, além de também estar previsto no artigo 2º da LDBEN 9394/96 ao estabelecer que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). É possível, a partir desse artigo, aferir que a tríplice finalidade da educação, aponta para a construção de um sujeito que domina conhecimentos, que é dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político e para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

Desse modo, segundo os PCN,

os sistemas educativos formais, cuja tendência tem sido a de privilegiar o acesso a um tipo de conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, devem conceber a educação de forma mais ampla, seja ao procederem reformas educativas ou ao elaborarem propostas curriculares (BRASIL, 1998a, p. 17).

Nessa perspectiva, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de “tornar universal a educação básica e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1998a, p. 19).

Nessa Conferência em que foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, é destacado em um de seus artigos que:

Toda pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagens essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender (BRASIL, PCN, 1998a, p.17).

Dessa maneira, o país comprometeu-se internacionalmente em proporcionar o acesso à educação, investir na escola e na preparação das crianças, jovens e adultos para as possibilidades de participação política e social.

A participação do Brasil nessa Conferência foi importante porque a partir dela foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com a interlocução das várias esferas: federal, estadual e municipal, no qual foi estabelecido um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país, consubstanciada nos seguintes objetivos gerais:

- satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
- universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- ampliar os meios e o alcance da educação básica;
- favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
- incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
- estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (PLANO DECENAL..., 1993, p. 37-41).

Esses objetivos foram lembrados mais tarde na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o Ensino Fundamental.

Esse Plano foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, em 1993, num encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial, ocasião em que o Brasil assinou, juntamente com os outros oito países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo (Tailândia, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia), a Declaração de Nova Delhi, onde foi reiterado o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nessa Declaração, no item 2.2, os países signatários “reconhecem a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural” (DECLARAÇÃO..., 1993).

Essa diretriz asseverada pela Declaração de Nova Delhi, ao colocar que os países membros devem estar cientes do papel vital que a educação tem a cumprir para o desenvolvimento da sociedade, os compromete a garantir “a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades, para que a educação não seja negada a uma só criança por falta de professor, material didático ou espaço adequado” (DECLARAÇÃO..., 1993). Contudo, essa diretriz é questionável, uma vez que, apesar de importante e necessário, o acesso à educação formal não é garantia de permanência.

Nesse sentido, há uma expectativa para que o Estado se posicione na linha de frente para a permanência dessas crianças e jovens na escola, assegurando meios capazes de proporcionar condições de aprendizagem e conclusão, aumentando o nível de escolarização da população. Para isso, são esperadas políticas que programem e aperfeiçoem medidas que garantam condições de acesso e permanência com qualidade e equidade, para todas as crianças e jovens. Assim, ao se lutar contra as exclusões, contribui-se para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva no presente, de modo a que o Estado esteja, a rigor, assumindo o compromisso apregoado na legislação em vigência.

Em termos legais, cabe ressaltar que até 1996 a legislação que fundamentava a educação brasileira era a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971). Essa Lei, em substituição à lei 4024/61 (BRASIL, 1961), na qual, o ensino obrigatório correspondia apenas à escola primária de quatro anos, expandiu o Ensino Fundamental, chamado na época de 1º grau, para oito anos de escolaridade obrigatória e gratuita na escola pública. No entanto, a obrigatoriedade do ensino preconizado pelo Art. 20 dessa lei, foi levado a termo somente na segunda metade da década de 1980 com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que estabeleceu que a educação fundamental devesse ser acessível a todos que se encontram em idade para tal. O Ensino Médio, denominado na época de 2º grau, não era obrigatório e possuía caráter profissionalizante, deixando o aluno livre para escolher entre formar-se auxiliar técnico (3 anos de curso) ou técnico (4 anos de curso).

Após vinte e cinco anos, com o intuito de modificar a educação brasileira posta à visibilidade da necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade de ensino e não somente na expansão das oportunidades de escolarização, condição que também havia sido oferecida pela Lei 5692/71, foi aprovada a nova LDBEN – Lei nº 9394/96, a qual consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em todas as modalidades e níveis de ensino, prioritariamente para com o nível fundamental (BRASIL, 1996).

A LDBEN é uma Lei de Diretrizes, ou seja, ela delinea as linhas gerais que deverão nortear a educação nacional. Para que essa Lei fosse criada, exigiu-se um repensar e uma reestruturação da educação no Brasil, baseada em novos enfoques, em nova configuração das instituições educativas, reconceituando os níveis de ensino com outras terminologias e exigindo uma formação mais aprofundada dos profissionais da educação.

Uma das modificações propostas foi a que sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos¹⁶, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da Educação Nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação — PNE (BRASIL, 2001), o qual estabelece nos seus Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos¹⁷”. Finalmente, em seis de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, instituiu o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2006).

O Plano Nacional de Educação¹⁸, instituído pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, para um período de dez anos (2001 – 2011) e serviu de apoio à elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. A sua concepção teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988 (art. 214), a LDBEN de 1996 (art. 9º e 87º) e a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 (BRASIL, 1996), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Foi considerado também para elaboração dessa

¹⁶ A Lei 9394/96 sinaliza para essa ampliação do ensino obrigatório quando se refere à duração mínima de oito anos para o Ensino Fundamental, o que pode ser observado no artigo 32: “O ensino fundamental, **com duração mínima de oito anos**, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 1996, grifos meus).

¹⁷ Segundo a ONG Todos Pela Educação, o Brasil se afastou da meta de universalização de ensino para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos. O monitoramento realizado com base nos dados demográficos e no Censo Escolar de 2010 mostrou que há no País 3,8 milhões de pessoas nesta faixa etária fora da escola. A ONG aponta o problema da falta de obrigatoriedade da Educação Infantil e do Ensino Médio como um dos agravantes para que a universalização não tenha avançado na velocidade esperada. Dados divulgados em relatório da ONG no dia 07/02/2012, endereço < <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/>

¹⁸ O Plano Nacional de Educação, além de cumprir a determinação do Art. 87 da LDBEN, fixa em seu objetivo nº 28 para o Ensino Fundamental, a “Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n.º 9795/99”.

Lei, o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990.

O Projeto de Lei (PL 8035) que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta doze diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização para cada uma delas. Traz como focos principais a valorização do magistério e a qualidade do ensino, porém, ainda, encontra-se em tramitação na Câmara Federal, aguardando a aprovação dos parlamentares (BRASIL, 2010).

Sempre que se adentra no campo educacional, depara-se com denúncias de uma escola desvinculada da vida, abstrata, formalista, autoritária, passiva, etc. No entanto, numa observação mais atenta, dá-se conta que, embora, ainda se tenha muito a avançar no que se refere a investimentos e à busca de maior qualidade no processo de democratização do ensino, a promulgação da LDBEN de 1996 apresentou progressos no que diz respeito a uma nova concepção de educação.

Pensar a educação, contudo, requer que se tenha clareza da concepção assumida. Desse modo, destaco aqui, que compartilho o entendimento de educação escolar defendido por Vasconcellos quando a trata como:

Processo sistêmico e intencional de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade (consciência, caráter, cidadania), tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade (2006, p.98).

Concordo também com a concepção de Veiga (1998, p.20), quando a estabelece como “direito de todos e não deve se constituir em um serviço, uma mercadoria, sendo transformada num processo centrado na ideologia da competição e da qualidade para poucos”. Ou ainda, quando afirma que a “educação deve estar alicerçada nas múltiplas necessidades humanas. Trata-se de um processo articulador das relações sociais, culturais e educacionais”.

Desse modo, ao entender a educação numa perspectiva ampla, de prática social, concreta e histórica, determinada no bojo das relações sociais, postula-se que deve haver, cotidianamente, coerência entre as diversas ações da escola para a formação de um ser autônomo, crítico e participativo.

Nesse sentido, a educação pela qual se demanda hoje, além da dimensão da equidade propiciada a todos, comporta a referência aos resultados da aprendizagem efetiva,

demonstrável nas competências teóricas e práticas, nos valores consensuais da cidadania e nas atitudes necessárias para que todos possam conviver na democracia. Esse convívio ocorrerá com a dignidade do trabalho, com o domínio dos conhecimentos, com a participação mais plena na discussão das questões que a todos afetam, no desenvolvimento das potencialidades, na melhoria da qualidade de vida e na capacitação para aprendizagens posteriores (MARQUES, 1993).

Assim, buscando uma aproximação com o que se almeja, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), ao estruturar o ensino, divide-o da seguinte maneira: Educação Básica e Educação Superior.

O Ensino Básico é composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, correspondendo aos primeiros anos da educação formal. Na sequência, prossegue-se com a Educação Superior, que é um direito assegurado a todos os brasileiros, previsto nos artigos 21 e 22 da Lei.

Conforme Art. 22 desta Lei, o Ensino Básico tem por objetivo formar o educando para o exercício da cidadania, fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e para que prossiga em sua formação para estudos posteriores.

A LDBEN 9394/96 estabelece algumas exigências comuns para o Ensino Básico. Entre elas, para o nível fundamental e médio, prevê a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos no mínimo. Permite ainda a classificação do aluno por séries, que pode ser por: promoção, transferência, avaliação feita pela escola em vista de definir o grau de desenvolvimento do educando, além de outras possibilidades.

No art. 26 da Lei está estabelecido que o Ensino Fundamental e Médio tenham em seus currículos uma base nacional comum e uma parte diversificada, em vista de respeitar as diferenças regionais e locais. No núcleo obrigatório está incluída a Língua Portuguesa, a Matemática, bem como o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Coloca ainda que o ensino de História do Brasil deve levar em conta as diferentes culturas. Merece destaque que o ensino da Arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma que venha a promover o desenvolvimento cultural do aluno. E que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório, sendo sua prática facultativa ao aluno em alguns casos previsto na Lei. Diz ainda que, a partir do sexto ano, o aluno tem o direito ao estudo de uma Língua Estrangeira Moderna, na parte diversificada do currículo.

De acordo com o art. 27 e 28 da LDBEN os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar as seguintes diretrizes:

- difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- orientação para o trabalho e promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. Para as escolas rurais, os sistemas de ensino devem promover adaptações que tornem possível a permanência dos alunos na escola e sua aprendizagem (LDBEN 9.394/96).

A Lei determina ainda que a União estabeleça em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica nacional comum.

No entanto, nota-se que a LDBEN 9394/96 falhou por não fornecer à EA um tratamento específico em nenhum capítulo ou artigo. Por outro lado, trata discretamente no artigo 32, parágrafo II, que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, dentre outros aspectos, mediante “**à compreensão do ambiente natural e social**, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (grifos meus).

Contudo, sabe-se, que o conhecimento do mundo físico e natural, bem como da realidade social e política, nunca deixou de ser o assunto das escolas em qualquer nível de ensino. Qualquer escola pode dizer que atende essa exigência, pois, afinal todas oferecem disciplinas que tratam de algum modo do mundo físico e natural e sabe-se que isso não é suficiente para criar uma consciência sócio-ambiental capaz de mudar atitudes, gerar habilidades, desenvolver o sentido de participação e outros objetivos da EA conforme preconiza a Carta de Belgrado.

Assim, embora incluídas muitas modificações na LDBEN, observa-se que mesmo sendo à base da Educação Nacional no âmbito formal, infelizmente, deixa de reafirmar a importância da EA em todos os níveis de ensino como traz a Constituição Federal de 1988.

Para além desse aspecto, segundo Brasil (1998a, p. 23), o quadro educacional brasileiro ainda é bastante insatisfatório

[...] alguns indicadores quantitativos e qualitativos mostram o longo caminho a percorrer em busca da equidade. Comparações com outros países em estágio equivalente de desenvolvimento colocam o Brasil em desvantagem na área de educação. Os dados revelam desigualdades regionais, baixo aproveitamento escolar, defasagem idade/série, índices de evasão e repetência. Esses resultados refletem o processo de extrema concentração de renda e de níveis elevados de pobreza ainda existentes no país.

Dessa maneira, percebe-se, que a profunda segmentação social, decorrente da iníqua distribuição de renda, tem funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais, como o direito à educação (BRASIL, 1998a).

Nesta perspectiva, concorda-se com Brasil (1998a), quando afirma que há necessidade de ressignificar os sentidos da educação que se faz hoje nas escolas, uma vez que, obviamente, somente o normativo não satisfaz, não cobre a necessidade de atuação que se possa dizer mais eficaz e engajada com relação à sociedade que se almeja.

Sendo assim, é provável que a educação possa ser modificada se ocorrerem, em paralelo, transformações de ordem social, política e econômica, possibilitando que todos os cidadãos avancem consistentemente em direção da busca de seus direitos, e, além disso, que recebam uma educação digna, que lhes capacite se tornarem mais responsáveis e críticos, podendo participar ativa e democraticamente da vida em sociedade.

É dentro desse terreno complexo que o CODAP - espaço formal de ensino público federal considerado de qualidade no estado de Sergipe – vai inscrever sua ação, oferecendo aos seus alunos, em conformidade com a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino gratuito de nível fundamental e médio. Por ser um espaço que abarca alto grau de heterogeneidade, possuindo um caráter político-pedagógico de intervenção, considero conveniente apresentá-lo na sequência, não somente com intuito historiográfico, mas como uma instituição importante para a educação sergipana e lócus desta pesquisa.

3.2 O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

3.2.1 História, estrutura, organização, finalidade

Resgatar a história do hoje conhecido Colégio de Aplicação, constitui parte relevante desta pesquisa na medida em que permite que se conheçam aspectos político-pedagógicos, entre outros, que, desde a origem ao atual contexto sócio-acadêmico, nortearam esse tipo de Instituição. Esses aspectos dão suporte ao capítulo posterior, onde se discutirá como os professores do Ensino Fundamental do CODAP percebem a dimensão ambiental em sua prática pedagógica.

A concepção de Colégio de Aplicação surgiu no movimento da escola Nova/Ativa, a partir das ideias do teórico mais orgânico desse modelo de pedagogia, John Dewey, no final

do século XIX, cuja filosofia articulava-se em torno da experiência (CAMBI, 1999). As escolas-laboratório se constituíam como espaços ideais à valorização do fazer, onde conhecimentos teóricos se transformam em práticas pedagógicas a partir de uma situação real de ensino-aprendizagem.

Os “teachers college” norte-americanos e o “Institut Jean-Jacques Rousseau”, de Genebra, inspiraram a criação dos Ginásios de Aplicação no Brasil, consolidados através do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946 (BISPO, 2011).

Inicialmente como ginásios, tinham como função específica servirem de escolas especiais, anexas, obrigatoriamente, às faculdades de Filosofia, para possibilitarem a *prática docente* aos graduandos dos cursos de Didática. A essa função foi acrescido, posteriormente, o objetivo de servir de campo de *experimentação pedagógica* para a renovação e melhoria do Ensino Secundário. Procurava-se através dessas duas funções (prática dos licenciados e experimentação), desenvolver alternativas metodológicas e difundir-las às demais escolas (KINPARA, 1997).

É importante entender que estágio e experimentação são funções de natureza distinta, com objetivos nitidamente diferentes e cuja realização ocorre de maneira diferenciada. De acordo com Pimenta (1994, p. 21), “por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho”.

Trata-se, portanto, de um ensaio do desempenho profissional, realizado sob a supervisão de um docente da Universidade, com o objetivo de testar, numa situação real de classe, se o candidato está apto ao exercício do magistério. Para sua operacionalização, deve-se almejar que o mesmo se desenvolva em uma situação que se constitua uma amostra da realidade a ser trabalhada, posteriormente, pelo professor, a fim de assegurar-lhe maior adequação entre o treinamento e o futuro desempenho profissional (BARROS, 1988).

Já a experimentação, ao contrário do estágio

[...] decorre de atividade de pesquisa que representa o questionamento de dúvidas, problemas e a busca de soluções através da ampliação do método científico. O seu objetivo é introduzir inovações no processo ensino-aprendizagem ou mesmo na estrutura organizacional da escola, as quais sejam capazes de promover a melhoria do sistema. A experimentação é, portanto, um meio de chegar-se à inovação. Para ser adotada, a inovação precisa passar por um processo experimental de planejamento, acompanhamento e avaliação [...] a experimentação, é, assim, uma atividade que ocupa primordialmente o docente universitário e que só se concretiza a longo prazo (BARROS, 1988, p. 90).

De acordo com Barros (1988, p. 20), “os Ginásios de Aplicação foram logo transformados em Colégios de Aplicação, pois, passaram, gradativamente, a manter não só o ensino do 1º ciclo (ginasial), como também o do 2º ciclo (colegial) do curso secundário, então vigente no sistema brasileiro de ensino”.

Assim, o “estágio de licenciados e a experimentação pedagógica constituíram-se, por conseguinte, nas duas vertentes que nortearam o funcionamento dos Colégios de Aplicação em todo país” (BARROS, 1988, p. 27).

Devido à crescente demanda de licenciandos nas Universidades, estágio e experimentação afiguraram-se incompatíveis. Assim, os Colégios de Aplicação deixaram de oferecer o campo da “experimentação pedagógica”, predominando as atividades voltadas ao ensino e à prática docente na escola.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação, órgão criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4024/61, orientou através do Parecer 262, de 14 de novembro de 1962 que a Prática de Ensino deveria acontecer de preferência em escolas da comunidade, desaparecendo assim, a exigência legal da criação de Colégios de Aplicação junto às Faculdades de Filosofia (BARROS, 1988).

O Parecer 262/62 ao desobrigar os Colégios de Aplicação de suas características de “órgão de aplicação”, redefiniu-os como “centro de experimentação e demonstração” (KINPARA, 1997). Chagas, relator do Parecer 262/62, segundo Kinpara (1997, p. 51) escreveu o seguinte texto no Parecer:

[...] o atual Colégio de Aplicação, passa a Colégio de Experimentação e Demonstração, convertendo-se de mera vitrine pedagógica num centro ativo de pesquisas educacionais. Ali farão os alunos as primeiras observações que, mais tarde, sob a observação dos respectivos orientadores e o controle do Departamento de Educação da Faculdade, levarão aos educandários públicos ou privados em que estiverem servindo, como autênticos veículos de uma constante renovação dos padrões escolares do meio.

Ainda, segundo o autor, a proposta do Conselho Federal de Educação manifesta através do Parecer esclarecia que “quando fosse o caso, o licenciado que estivesse estagiando nas escolas da comunidade poderia ser levado a frequentes observações junto ao “Colégio de Experimentação e Demonstração” (idem, p. 51).

Em 1975, Barros realizou uma pesquisa, mostrando que com a difusão do estágio pelas escolas da comunidade, não se verificou a esperada reativação dos procedimentos experimentais nos Colégios de Aplicação como propunha Chagas (KINPARA, 1997).

Nesse sentido, é importante resgatar o documento elaborado sobre e para os Colégios de Aplicação, na ocasião da construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) – “Repensando as Escolas de Aplicação”, a partir do qual, Bispo (2011, p. 45) diz que “se tem clara a superação da imagem de escola-modelo, até então associada aos Colégios, à espera de alunos-mestres, para vivenciarem numa situação além de real, ‘ideal’, suas primeiras experiências docentes”. O referido documento é bastante elucidativo ao afirmar:

Nas últimas décadas, a própria ideia da prática docente do aluno sofreu profunda modificação. Está superada a imagem de uma escola que demonstra, que serve de exemplo ou padrão. Igualmente, não se admite que se possa formar o professor treinando-o ou moldando-o, de acordo com modelos preestabelecidos (BRASIL apud BISPO, 2011, p. 45).

A proposta do “repensar” surgiu em função da real necessidade de os Colégios corresponderem melhor às atuais exigências e desígnios da sociedade no que diz respeito à Educação Básica brasileira, valendo-se do tripé que norteia a lógica da ação universitária: ensino, pesquisa e extensão. Surgem, então, novas expectativas e,

nessa perspectiva, propõe-se uma articulação com a Universidade, retomando e fortalecendo as Escolas de Aplicação, enquanto locais privilegiados para a reflexão sobre a prática escolar e a formulação de alternativas que viabilizem melhor preparação de recursos humanos para a Escola Básica, bem como desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades da criança e do adolescente (BRASIL apud BISPO, 2011, p. 45).

Dessa forma, “entre os instrumentos que colaboram para a formação e o aperfeiçoamento contínuo do professor estão as Escolas de Aplicação” vistas como “campo em que é possível desenvolver-se uma rede interrelacionadora de ensino, pesquisa e extensão” (idem, p. 45).

Em Sergipe, a gênese desse tipo de estabelecimento de ensino, sob a égide de Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (GA), foi concretizada por atuação principalmente de Dom Luciano Cabral Duarte, através da Sociedade Sergipana de Cultura pelo Ato nº 34 de 30 de junho de 1959 (NUNES, 2008).

Em 30 de dezembro de 1966, com a autorização para ministrar o chamado na época, 2º grau, com opções para o clássico e para o científico, o Ginásio de Aplicação passou a denominar-se Colégio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe.

O ensino até então era pago, os pretensos alunos eram obrigados a frequentar um curso prévio, em seguida, submeterem-se a uma rigorosa seleção. Logo, o Colégio se

caracterizou como uma Instituição que atendia, prioritariamente, as classes sociais economicamente privilegiadas, o que lhe atribuiu um caráter elitista, fato que se estendeu por muitos anos, uma vez que a forma de ingresso, através de exame de admissão, altamente seletivo, excluía grande parte dos candidatáveis, oriundos de escolas públicas e de camadas populares da sociedade (BISPO, 2011).

Através do Decreto-Lei nº 269 de 28 de fevereiro de 1967, é autorizado ao Poder Executivo instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe, contudo, a mesma foi instalada efetivamente somente em 15 de maio de 1968. A Fundação Universidade Federal de Sergipe, integrada ao sistema federal de ensino superior, incorporou em sua estrutura administrativa e pedagógica todos os cursos superiores existentes no Estado, inclusive a Faculdade Católica de Filosofia, à qual o Colégio de Aplicação pertencia (NUNES, 2008).

Nessa ocasião, extingue-se a anuidade cobrada e o Colégio passa a ser mantido com recursos da Universidade, porém sem mudanças na forma de ingresso para a 5ª série (hoje 6º ano) até o ano de 1973, quando se implementa o sorteio das vagas entre candidatos que tivessem sido classificados em 1º e 2º lugares nos estudos da 4ª série de escolas públicas e privadas. Para as demais séries a forma de ingresso continuava a ser o exame de admissão. Em 1976, ampliou-se o sorteio a todos os interessados a ingressar na 5ª série, critério abolido nos anos subsequentes por ter promovido um “desnívelamento” no corpo discente, voltando a ser implantado o processo de selecionar os alunos considerando-se as primeiras classificações nos estabelecimentos de ensino (CADERNO..., 1992, p. 07).

Nesse Caderno de Memórias, comemorativo aos 25 anos do Colégio de Aplicação (1967-1992), a Sra. Luza Mabel Magalhães de Souza, diretora do Colégio na época, escreve a primeira parte fazendo um apanhado geral dos principais fatos que marcaram a história da instituição, onde coloca que em 1977 a filosofia pedagógica que reinava visava “à formação do homem consciente, criativo, reflexivo, que busca sua auto-realização”.

A partir de 1978, a UFS “entra num esforço significativo de ‘Reforma universitária’ e o Colégio de Aplicação passa a estar vinculado, inicialmente, ao Centro de Educação e Ciências Humanas e, posteriormente (1979), à Reitoria, como órgão suplementar” (CADERNO..., 1992, p. 07).

Em 1981, o Colégio foi transferido para o campus universitário, onde ocupava as salas de aula das didáticas (PPP do CODAP, 1994/1995).

A partir de 1993, a fim de obter um maior envolvimento com os departamentos da UFS, no sentido de atingir seus objetivos no que tange ao ensino, pesquisa e extensão, posicionando-se como integrante ativo da política acadêmica e consequentemente do projeto

global da UFS, o Colégio passou a ser vinculado pedagogicamente à Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, através da Resolução nº 011/92 do CONEPE – Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (PPP do CODAP, 1994/1995). No entanto, segundo Bispo (2011, p. 46), “essa ação pedagógica compartilhada com os departamentos afins/licenciaturas, não ocorreu, ao menos, na medida das necessidades e expectativas”.

Bispo (2011, p.46), diz ainda que

nas últimas décadas, algumas iniciativas foram tomadas no âmbito da UFS, no sentido de discutir e elaborar propostas visando a uma melhor adequação das atribuições pedagógicas do CODAP, em relação à estrutura administrativa da Universidade, porém, os resultados dessas ações, efetivamente, não se configuraram em mudanças expressivas, a maioria delas, por diversas razões, não extrapolou as discussões e os documentos.

A despeito de tais constatações, o CODAP, inserido no contexto da academia, ao longo de sua história, tem apresentado um perfil institucional que busca se alicerçar no tripé ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, desenvolve, predominantemente, atividades e projetos de ensino e extensão; sendo que a pesquisa ainda acontece de forma incipiente (BISPO, 2011).

A partir de 1994 o CODAP passou a funcionar em sua sede própria, “tendo infraestrutura adequada para atendimento da pré-escola ao ensino de 2º grau” (PPP do CODAP – 1994/1995).

O vínculo institucional entre o CODAP e a UFS se dá de maneira mais expressiva quando os departamentos ligados à educação o procuram como campo de estágio para graduandos dos cursos de licenciaturas. Salienta-se, no entanto, que o Colégio também é procurado para aplicação de algumas pesquisas acadêmicas, em nível de pós-graduação, como é o caso desta pesquisa.

O novo Estatuto da UFS, aprovado em 2005, mantém o Colégio como um órgão suplementar da UFS (Título II, Cap. I, Art. 132), definindo na sequência, no Art. 133, a competência desses órgãos, rezando que devem “desenvolver em estreita relação com os Centros e Departamentos, atividades de natureza técnica, cultural, assistencial ou de pesquisa especializada, dirigidas para a integração entre a Universidade Federal de Sergipe e a comunidade”. Vincula-o ainda, administrativamente à Reitoria, conforme o Art. 147, do Cap. VII, Título II, “o Colégio de Aplicação (CODAP) está vinculado diretamente à Reitoria, tendo a sua estrutura definida em Regimento próprio”.

Enquanto instituição pública, o CODAP rege-se pela Legislação Federal em vigor, pelo Estatuto da UFS e pelo seu próprio Regimento. Oferece aos seus alunos o ensino gratuito, em conformidade com o Art.3º, inciso VI da LDBEN nº 9.394/96, que afirma ser um dos princípios fundamentais que regem a educação nacional a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

Dentre as nove finalidades que constam no Cap. I, Art. 4º do Regimento de 2008, justificando a existência do CODAP, pelo menos cinco, firmam que o Colégio se propõe a desenvolver práticas pedagógicas e, produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino e também de servir como laboratório para os alunos, das diversas licenciaturas e demais cursos oferecidos pela UFS, realizarem seus estágios obrigatórios.

Importante, porém, enfocar de maneira mais específica, elementos que sinalizam para uma melhor compreensão da concepção filosófica e da proposta pedagógica, adotadas pelo Colégio. Para tanto, faz-se necessário reportar-se à forma de ingresso que se estabeleceu, majoritariamente, ao longo da história dessa Instituição, o *teste de seleção*, fato que, por conseguinte, determinou o seu público-alvo, acolhendo de certa forma uma população mais privilegiada, que provinha na sua maioria de escola particular.

Desse modo, segundo Bispo (2011, p.50), tendo-se, “*escolhido o perfil do aluno* que se pretendia formar, supostamente, até o último ano de aplicação das provas seletivas (2009), tem-se consequentemente delineada a concepção filosófica do Colégio, o que se reflete nas diretrizes norteadoras da ação pedagógica geral”. Ainda, de acordo com a autora, “o ‘nivelamento’ obtido através do Exame de Seleção permitia certo ‘conforto’ aos professores ao ministrar suas aulas”.

No ano de 2008, com a reformulação do Regimento Interno do Colégio, visando a corresponder às demandas sociopedagógicas postas pela atual conjuntura, foi aprovada a alteração da forma de ingresso, retomando a proposta de sorteio público das vagas, para todas as séries, indistintamente, a partir do ano de 2010. Fato que se configurou como uma ação afirmativa, no contexto político-acadêmico da UFS, ou seja, na lógica de democratizar o acesso e garantir a permanência do aluno e a qualidade do ensino, pretendendo-se, assim, que o Colégio se estabeleça “enquanto escola pública participante e compromissada com a qualificação de uma rede pública escolar mais ampla” (BRASIL apud BISPO, 2011, p.46). Tal evento abriu o Colégio para uma comunidade mais plural, portadora de um perfil socioeconômico e cultural heterogêneo.

Assim, norteadada pela hipótese de que os alunos classificados para ingresso no CODAP, que passavam pelo concorrido processo seletivo, através da aplicação de provas de

Português e Matemática, produziam ‘melhores’ textos que os alunos que se submetiam ao sorteio público das vagas, Bispo (2011), realizou uma pesquisa intitulada “Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe”, cuja proposta foi comparar 20 textos produzidos por alunos que ingressaram no Colégio através do último exame de seleção ocorrido em 2009, e, 20 textos produzidos por alunos que ingressaram no Colégio através do sorteio público de vagas para o ano escolar de 2010. O resultado observado, segundo a autora, considerando-se a categoria macroestrutural (aspectos semântico-pragmático-textuais) foi de que independe da forma de ingresso, não houve diferença significativa nos textos produzidos.

Conhecendo-se somente essa pesquisa com relação ao desempenho dos alunos, antes e após o advento do sorteio público, não se tem muitos comentários a fazer, contudo, as conversas “de corredor” que sinalizam que o nível de aproveitamento dos alunos decaiu após ingresso por sorteio público, parecem carecer de pesquisas comparativas nas outras áreas do conhecimento para melhor esclarecimento dessa questão.

Hoje, no Brasil, segundo Bispo (2011, p. 45) “existem dezessete escolas dessa natureza, ligadas a universidades federais e cinco a universidades estaduais”.

De acordo com o PPP do CODAP, quando iniciou suas atividades em 1959, o Colégio atendia 60 alunos. Em 2011, possuía um efetivo de 444 alunos matriculados, sendo, 243 do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 201 do Ensino Médio (1º ao 3º ano), no período matutino e vespertino, respectivamente. Neste efetivo, conta-se ainda com a EJA, relacionada à 1ª etapa da Educação Básica, a qual foi iniciada no Colégio no segundo semestre de 2011, com atendimento noturno.

As turmas, regimentalmente, são formadas por 30 alunos, podendo variar esse quantitativo de acordo com o número de alunos aprovados e/ou reprovados a cada ano letivo.

Em 2011, conforme informação disponibilizada pela secretaria do CODAP estavam afastados 04 professores efetivos, 02 cursando doutorado e 02 cursando especialização. O corpo docente **em atividade** compunha-se por 41 docentes da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico distribuídos entre 28 efetivos e 13 substitutos, com a titulação e vínculo, conforme apresentada no quadro 1:

Quadro 1 –Titulação e Vínculo dos professores do CODAP

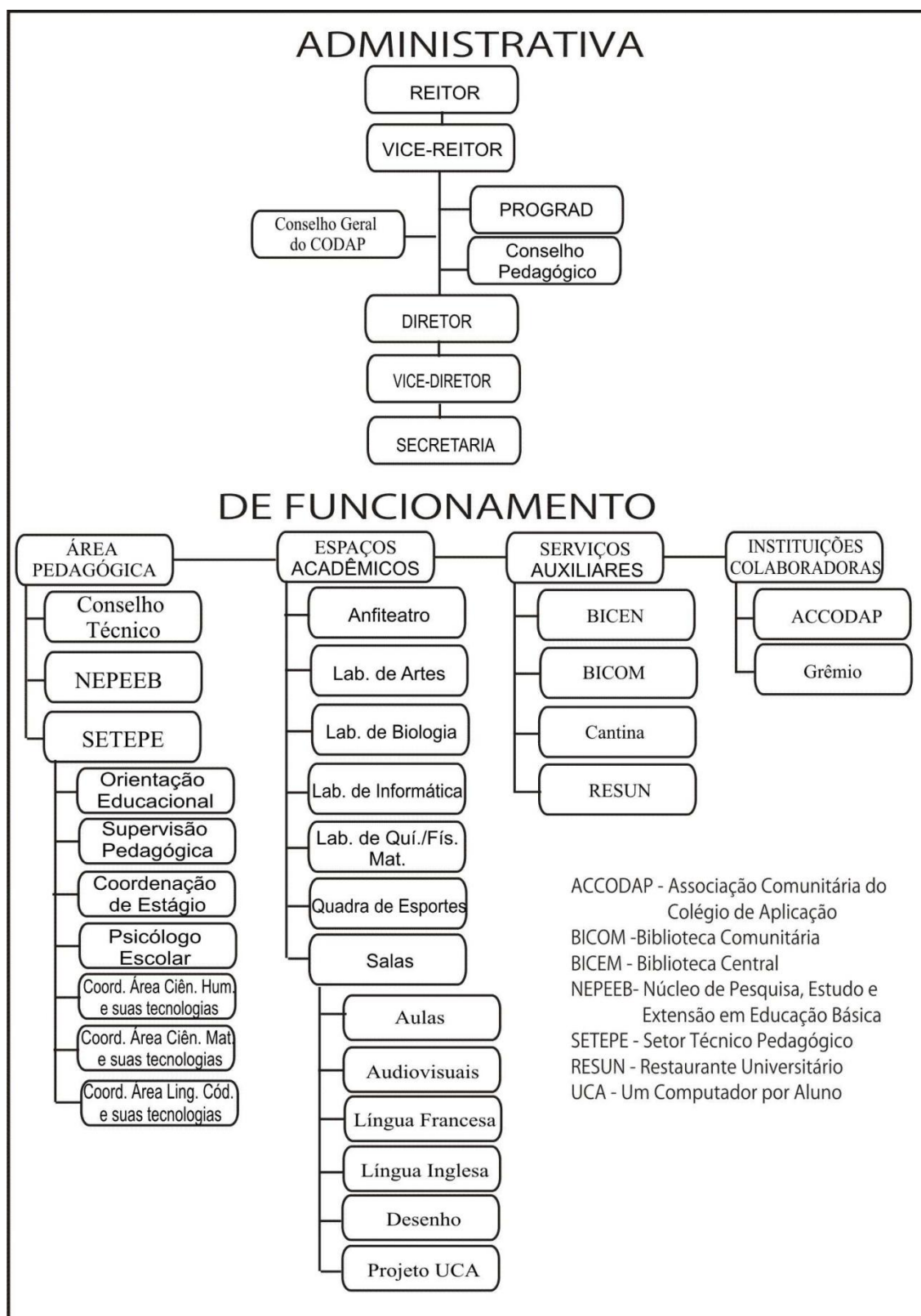
Vínculo	Graduados	Especialistas	Mestrandos	Mestres	Doutorandos	Doutores	Total
Efetivos	-	09	04	07	02	06	28
Substit.	02	06	-	05	-	-	13
Total	02	15	04	12	02	06	41

Fonte: Secretaria do CODAP - 2011

O corpo técnico-pedagógico do CODAP é composto pelos seguintes profissionais: no âmbito da Orientação Educacional, dois orientadores pedagógicos e um técnico em assuntos educacionais; na parte de supervisão escolar, uma técnica em assuntos educacionais e uma professora licenciada em Letras. A esfera administrativa é constituída por um diretor e um vice-diretor (eleitos pela comunidade escolar), um secretário, dois assistentes administrativos e um administrador das dependências físicas. Conta, ainda, com os serviços de dois recepcionistas, sendo um deles terceirizado; uma bibliotecária; seis auxiliares de serviços gerais, sendo três deles terceirizados e dez estagiários, bolsistas da UFS.

Atualmente, o Colégio apresenta a seguinte estrutura administrativa e de funcionamento à disposição dos alunos e professores, conforme o Fluxograma 1:

Fluxograma 1- Organização Administrativa e Didático-Pedagógica do CODAP em 2011.



Fonte: Bispo, 2011.

A fim de contribuir para a realização das atividades pedagógicas e consequentemente melhorar a qualidade do ensino oferecido, o CODAP dispõe de recursos didáticos, tais como: mapas físicos, políticos e econômicos; globo terrestre; murais; quadro de giz; quadro em fórmica branca; álbum seriado, expositores, retroprojetores; TVs; gravadores; aparelhos de DVD; projetor de slide; materiais exclusivos para os laboratórios de física, química, ciências, línguas e artes; materiais específicos para a sala de música; computadores e impressoras. E ainda, desde 2010, através o Projeto UCA, oferece como material de apoio e pesquisa a cada aluno matriculado um netbook, objetivando proporcionar-lhes motivação e meios para delinearem seu papel como sujeitos conscientes e participantes - transformadores de sua realidade.

O sistema de avaliação adotado pelo CODAP para mensurar a aprendizagem do aluno, dá-se em consonância com os critérios requeridos pela LDBEN nº 9394//96 que, no artigo 24 inciso V, consta que deve haver:

Uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelas ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em regimentos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a avaliação é entendida pelo CODAP, de acordo com o Art. 78 do Regimento¹⁹, como um

instrumento de reajuste do processo educativo, sendo contínua e cumulativa, fazendo parte do processo ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos formativos e informativos, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais avaliações finais.

Sendo assim, o sistema de avaliação do CODAP rege-se pelos seguintes objetivos²⁰:

I – Diagnosticar a situação de aprendizagem do educando para estabelecer os objetivos que nortearão o planejamento da ação pedagógica;

¹⁹ Regimento aprovado pela Resolução 31/2008 do CONSU – Conselho Universitário da Universidade Federal de Sergipe.

²⁰ Objetivos da avaliação obtidos no PPP do CODAP elaborado em 1994/1995.

- II – Verificar os avanços e dificuldades do educando no processo de apropriação, construção e recriação do conhecimento, em função do trabalho desenvolvido
- III – Fornecer aos educadores elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento;
- IV – Possibilitar aos educandos tomarem consciência de seus avanços e dificuldades, visando o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem;
- V – Embasar a tomada de decisão quanto à promoção dos educandos.

Após esse rápido exame do ambiente físico, administrativo e pedagógico propiciado pelo CODAP à comunidade escolar, percebe-se haver preocupação com o processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, com a formação dos alunos. Feita essa apresentação, tem-se a intenção de direcionar na sequência a atenção para o PPP, buscando verificar se o mesmo contempla a EA, bem como, abrir espaço para as vozes e olhares dos sujeitos da pesquisa se pronunciarem, uma vez que, acredito, trarão importantes contribuições sobre o destaque dado pelo PPP à inserção da EA.

3.2.2 Projeto Político Pedagógico (PPP): da intencionalidade ao processo educativo efetivado

Educadores russos, ainda no início dos anos de 1900, propuseram a elaboração de “planos de vida escolar”, os quais, mais tarde, ficaram conhecidos como Projeto Político Pedagógico (PPP), expressão utilizada neste texto. Assim, acredito ser importante e fundamental esclarecer primeiramente o porquê dessa opção.

Diversos autores entendem que todo projeto pedagógico é necessariamente político. Esse também é meu entendimento. Poderia, então, denominá-lo, aqui nesse texto, apenas como “*projeto pedagógico*”. Mas, a fim de dar destaque ao político dentro do pedagógico, resolvi desdobrar o nome em *político-pedagógico*²¹. Esse mesmo posicionamento pode ser verificado na argumentação de Vasconcellos (2006, p. 169) quando diz que

em relação a outras nomenclaturas correlatas, temos a dizer que preferimos Projeto Político Pedagógico a Proposta Pedagógica por entender que a primeira é mais abrangente, qual seja, contempla desde as dimensões mais

²¹ Concordo com Gadotti e Romão (1997) no entendimento desses conceitos - Político porque diz respeito à arte e à ciência de governar – ele prevê e dá uma direção à gestão da escola. Pedagógico porque diz respeito à reflexão sistemática sobre as práticas educativas: dá sentido e rumo às práticas educativas, contextualizadas culturalmente.

específicas da escola (comunitárias e administrativas, além da pedagógica), até as mais gerais (políticas, culturais, econômicas, etc.).

Ou conforme Veiga (1998, p. 13 e 14) quando enfatiza que,

o projeto político pedagógico, ao dar uma nova identidade á escola, deve contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões indissociáveis: formal e política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias. A primeira enfatiza instrumentos, métodos e técnicas. A qualidade não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo (1994, p. 14) afirma que a qualidade formal “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, os valores e os conteúdos; quer dizer “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (idem, p. 14).

Gadotti (1994) afirma que não se constrói um projeto sem objetivos, sem direção, pois, é uma ação orientada pela intencionalidade, possuindo um sentido explícito, de compromisso, e, no caso da escola, de um compromisso coletivamente firmado. Desse modo, segundo o autor:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1994, p. 16).

Explicitada a opção teórica que é utilizada no decorrer do capítulo, é necessário, ainda, antes de prosseguir, que se tenham algumas considerações, sobre o panorama a partir do qual se começou a utilizar a expressão “Projeto Político Pedagógico”.

Na história recente da educação brasileira, há poucas décadas, especificamente no período entre os anos de 1964 a 1984, sob o modelo da ditadura militar, o que era permitido aos professores ensinar, e aos alunos aprender, era decidido quase exclusivamente pelo governo militar. A educação tinha a sua organização e seus conteúdos determinados pelo poder central do Estado (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2009).

Com o processo da chamada “abertura política”, decorrida ao longo da década de 1980, a centralização e a planificação escolares, convergentes e autoritárias, passaram a ser questionadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse Fórum congregava

entidades sindicais, acadêmicas e civis, e foi um grande espaço de luta pela ‘gestão democrática do ensino público’ em confronto ao planejamento centralizador estatal (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2009). As mudanças experimentadas desde então influenciaram as relações em todas as áreas sociais, principalmente a educação.

Tais mudanças ocorridas no contexto da educação exigiram da escola outra forma de organização de sua administração, ou seja, outra forma de gestão escolar, mais condizente com as novas relações que se travavam na sociedade em busca da efetivação da democracia.

Nessa perspectiva, a política educacional refletia a necessidade de mudanças e de rompimento com a excessiva centralização. Eram articuladas estratégias para que se propiciasse maior descentralização, com possibilidade de maior participação do público na formulação e implementação das políticas educacionais.

Passou-se a vivenciar o processo de mudança de uma política educacional autoritária, concebida no período da ditadura, para uma política educacional que buscava responder aos desafios de uma sociedade democrática, porém, ainda em construção (VIEIRA, 2000).

Nesse contexto, a elaboração da Constituição Brasileira no ano de 1988, iniciou o movimento de emancipação político-pedagógica da escola, no qual a realidade local passou a ser a base para a abordagem de temas e conteúdos propostos nos currículos escolares (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2009). A autonomia pedagógica e a gestão democrática também foram temas abordados pela Constituição que, em seu artigo 206 garante como princípio para o ensino: “O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Desse modo, o período foi marcado pela busca de valorização e reconhecimento dos profissionais da educação, pelo estabelecimento de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento escolar e também, pela visão crítica sobre o papel da educação na sociedade, destacando o seu caráter essencialmente político.

As discussões e debates que foram travados sobre o anseio de aumentar a participação popular e fazer da escola um ambiente mais democrático permearam todo o período, porém, ainda não havia a proposta de criação do PPP com o intuito de se contrapor a uma visão burocrática e técnica da época da ditadura e afirmar sua natureza política. Esse documento só passaria a figurar no cenário educacional na década de 1990, quando se levantou a proposta de administração colegiada.

O que se pode dizer é que todas as lutas e discussões sobre a democratização no campo educacional, durante a década de 1980, mesmo que tenham sofrido uma ausência de direção, refletiram não só a importância e necessidade de um planejamento democrático para

a educação, como também favoreceram os caminhos que a educação iria seguir a partir da década de 1990²², com a implementação da LDBEN 9394/96.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 178) lembram que o PPP é previsto pela LDBEN – Lei 9394/96²³ como “proposta pedagógica (art. 12 e 13) ou como projeto pedagógico (art. 14, inciso I)”, no entanto, o PPP pode significar segundo os autores “uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica”.

A LDBEN propôs que cada escola elaborasse o seu PPP, construído com a participação da comunidade escolar local e conselhos escolares. Tanto que o artigo 13 incumbe os docentes da tarefa de participarem da elaboração, execução e avaliação do PPP, explicitando a importância da presença dos professores como sujeitos vinculados a processos de socialização, numa prática intencionada, na qual têm oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. E ainda, no artigo 14, estabelece os princípios da gestão democrática e a incumbência dos sistemas de ensino de definirem as normas para a participação dos profissionais da educação na elaboração do documento.

É fato que um PPP, para manter-se vigente, precisa superar o caráter meramente documental, deve se constituir também num amplo processo de vivência, de diálogo, de construção coletiva, para que não se torne um documento pleno de intenções e vazio de ações.

Sendo assim, é imprescindível que se esclareça o que é e qual a importância desse documento dentro de uma organização escolar. Assim, fundamento-me novamente em Vasconcellos (2006) e Veiga (1998) para esses esclarecimentos:

Plano global da instituição, o qual pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. [...] Tem, portanto, este valor de articulação da prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada. O Projeto Político Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento (VASCONCELLOS, 2006, p. 169).

²²Artigo publicado sob o título “A Educação em tempos de mudança: um breve estudo sobre a política educacional mineira para a implementação do Projeto Político Pedagógico”. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/edu22.pdf>>

²³Entendo que quando a LDBEN 9394/96 usa a expressão “proposta pedagógica”, está se referindo ao Projeto Político Pedagógico - o qual deve ser elaborado pelo coletivo da instituição de ensino e revisto periodicamente, deixando explícita a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

Para Veiga (1998, p. 09),

o projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

Percebe-se, portanto, que se trata de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição em sua totalidade, tendo como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional, dos valores assumidos e praticados, entre outros.

Destarte, o PPP é segundo Veiga (1998, p. 11-12), “um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado”.

Isto posto, é preciso considerar também que todo PPP é norteado por pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos.

Os pressupostos filosófico-sociológicos, segundo Veiga (1998, p. 19), “consideram a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade”. Desse modo, é indiscutível que se entenda que a escola guarda relação com o contexto social mais amplo, pois,

para sabermos que escolas precisamos construir, que cidadãos queremos formar, nós temos que saber para que sociedade estamos rumando. Definido o tipo de sociedade que queremos construir, discutiremos qual a concepção de educação correspondente (VEIGA, 1998, p. 20).

Gadotti e Romão (1997) também argumentam dizendo que é preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações, tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que tipo de sociedade? Acredito, no entanto, que seja necessário um entendimento compartilhado dos professores, alunos, pais e demais interessados na educação para que essa direção se construa.

Já os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Nesse sentido, Veiga (1998, p. 20) argumenta que “o processo

de produção do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e na democratização do saber, pois, o conhecimento escolar é dinâmico e não mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos”. É preciso ainda, de acordo com a autora (1998, p. 21) que haja

unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma, dimensão técnica e política. É preciso muita intencionalidade para provocar mudanças no processo de produção do conhecimento, que deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser focado como processo.

Quanto aos pressupostos didático-metodológicos, entende-se que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas. Segundo Veiga (1998, p. 22), “os pressupostos didático-metodológicos devem pautar-se em um trabalho interdisciplinar que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa”.

Desse modo, podemos dizer que, entre outras coisas, o PPP construído coletivamente é definidor de critérios para a organização curricular, para a seleção de conteúdos e para sugestões metodológicas, embora o Estado legitimamente constituído assuma o papel de formulador de políticas integrativas, principalmente com o intuito de preservar a unidade nacional, respaldado na legislação que estabelece as prescrições mais amplas, em termos dos fundamentos/princípios e orientações (VEIGA, 1998).

Partindo dessas orientações mais abrangentes, que apresentam definições prévias (teoria, valores, leis, etc.) que precisam ser explicitadas e relacionadas às concepções de conhecimento que se almeja alcançar, considera-se necessário conhecer de maneira mais acentuada o Projeto que rege o CODAP antes de se adentrar na seara da prática dos docentes do Ensino Fundamental selecionados para a pesquisa, pois, o PPP, acredito, deve ser tratado num contexto maior, sob a ótica de avaliação da sua importância como instrumento central de planejamento e implementação das atividades da escola e, mais que isso, como uma etapa para a concretização da escola desejada pela comunidade atendida.

Assim, para maior clareza e conhecimento sobre a contemplação ou não da EA pelo PPP, buscou-se estudá-lo e analisá-lo.

Constatou-se que sua elaboração foi iniciada em 1994, mesmo ano em que o Colégio passou a funcionar em sua sede própria e finalizada em 1995. A direção do CODAP informou ainda, que as discussões e reflexões sobre algumas partes que compõem o documento foram reiniciadas no ano de 2005, culminando com uma reestruturação do Regimento no ano de

2008, com alterações nas Normas que regulamentam o Sistema de Avaliação do CODAP em 2009 e com a aprovação da inserção de novas disciplinas na Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio no ano de 2010. Assim, no que diz respeito aos outros aspectos que compõem o documento nada foi revisto, estando programado para iniciar as discussões, reflexões e alterações na Parada Pedagógica em fevereiro de 2012. Desse modo, pode-se dizer que se está analisando um documento híbrido (composto por uma parte antiga e outra recente). Sendo assim, em alguns instantes se utilizam informações do PPP de 1994/1995 e em outros, informações, obtidas nestes novos documentos.

Entretanto, observou-se, que mesmo nas partes antigas de estruturação do PPP, as finalidades do Colégio estavam estabelecidas no sentido de organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas, esquadrinhando-as em direções de orientação ampla. Estas se repetem, com mais vigor, no recente Regimento do Colégio datado de 2008, onde se pode verificar no Cap. I, Art. 4º, as finalidades a que se propõe:

- I- Desenvolver práticas pedagógicas e produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino;
- II- oferecer capacitação para técnicos e corpo docente da própria instituição de forma continuada, extensiva à comunidade em geral;
- III servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com o Decreto-Lei 269/67;
- IV- proporcionar a prática de ensino aos alunos dos cursos e licenciatura e estágios supervisionados aos alunos dos demais cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe e de outras IES, possibilitando uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de alunos e professores;
- V- oferecer um laboratório de recursos humanos propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do Ensino Fundamental e Médio, professores universitários, estagiários e outros;
- VI- possibilitar um ambiente adequado para a criação, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino, visando o aperfeiçoamento da educação básica nos níveis fundamental (6º ao 9º ano) e médio, estendendo-se à comunidade;
- VII- formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;
- VIII- instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária;
- IX- atuar na formação e desenvolvimento psicológico, sócio-cultural e afetivo do aluno, proporcionando-lhe conhecimentos e habilidades que lhe permitam prosseguir seus estudos.

Percebe-se que o documento clarifica sua intenção educativa centrando-a no sentido da vivência e pesquisa, desafiando alunos e professores/pesquisadores a compreenderem a dinâmica social, suas causas e efeitos na vida de cada um.

Constatou-se, também, que o PPP elaborado em 1994/1995 pelo CODAP contemplou com algum tempo de antecedência o parágrafo primeiro do Art. 12, do Título IV da LDBEN 9394/96, onde é estabelecido que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 178) afirmam que o PPP foi proposto nesta Lei com “o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. Fica demonstrada dessa maneira, que a partir do advento da LDBEN 9394/96 é viabilizada a autonomia da escola para construir e efetivar sua proposta educativa, como uma exigência legal que cabe a ela executar.

Nessa perspectiva, o PPP “é uma ação intencional com compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 1998, p.13). O próprio documento datado de 1994/1995 ao tratar de seus pressupostos e diretrizes respalda esse posicionamento de Veiga (1998) quando coloca que o PPP é a “identidade da escola e que tem como ponto de referência a proposta de educação desejada pelo seu coletivo” (p. 24). Diz ainda que o documento tenta responder os seguintes questionamentos: “Para quê e para quem se destina a instituição? Qual a destinação social de suas ações e de seu currículo?” (idem).

De maneira concisa o documento demonstra preocupação em elucidar que o parâmetro que o sustenta é proporcionado pelo viés democrático, quando afirma que “o PPP de qualquer escola deve estar voltado para o atendimento às necessidades individuais e sociais de sua clientela” (ibidem p. 24).

Na sequência, diz que na construção do projeto muitas questões permearam as discussões e que devem continuar sendo objeto de reflexão do coletivo durante sua execução, porque, o documento não é estático, acabado. Sendo assim, transcrevo a seguir, as questões que permearam as discussões quando da elaboração dos pressupostos e diretrizes do PPP em 1994/1995:

- a) **Para quem e por que se ensina** – quais as principais razões que sustentam o ensino no CODAP e que objetivos pretende-se alcançar ao longo das suas ações?
- b) **O que se ensina** – que componentes curriculares deverão integrar o currículo e que conteúdos são essenciais e necessários á formação do educando?
- c) **A quem se ensina** – qual a clientela, quais as suas necessidades sociais e individuais?
- d) **Como se ensina** – que métodos estão sendo utilizados? A metodologia de ensino adotada é coerente com os princípios da aprendizagem de forma a

garantir unidade entre planejamento, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem? (PPP, 1994/1995, p. 24).

A partir desses questionamentos, percebe-se que o PPP objetivava engajar a todos no processo de ensino-aprendizagem ao propiciar a participação democrática dos envolvidos no processo educativo. Demonstrava ainda, um olhar atento para com a realidade geográfica-sócio-política-econômica da comunidade onde estava inserido, tendo a intenção de promover e desenvolver um ensino crítico e de qualidade, dando uma formação consistente aos seus alunos, assumindo como premissa que o aluno é o construtor de seu próprio saber.

Esse documento em vigor desde 1995 traz ainda, em seus pressupostos e diretrizes, a concepção e execução a que se propõe:

- a) **Autonomia e Gestão Democrática** como parte da própria natureza do ato pedagógico e como elementos necessários à formação da consciência crítica e cidadã;
- b) **Participação** como elemento necessário ao exercício da gestão democrática. A participação deve ser utilizada como forma de encaminhamento do trabalho em todas as instâncias da escola e, em especial, na sala de aula, local privilegiado para a construção do conhecimento, tendo o diálogo e a discussão como estratégia básica, o que, por certo, irá exigir uma mudança de mentalidade por parte de todos;
- c) Com relação à produção do conhecimento é importante considerar:
 - a produção do conhecimento exige uma transformação nas relações de hierarquia da escola, o que implica na substituição da estrutura vertical na tomada de decisão, pela discussão coletiva (grifos meus).

O PPP do CODAP dá destaque aos conceitos de **autonomia** e **participação**, considerando-as como elementos necessários a execução de uma **gestão democrática**, tendo por finalidade a execução de um trabalho pedagógico crítico e cidadão, pois, não entende uma escola sem autonomia para estabelecer o seu projeto e sem autonomia para executá-lo e avaliá-lo. No entanto, de acordo com Gadotti e Romão (1997), deve-se lembrar que o uso da autonomia não elimina a necessidade de competência técnica e da racionalidade, a diferença é que elas passam a ser empregadas em favor e sob a lógica da articulação das experiências, opiniões e aspirações de todos os envolvidos e interessados nos resultados da escola.

De acordo com a LDBEN 9394/96 a autonomia da escola possui três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira.

Em relação ao aspecto administrativo, a conquista da autonomia da escola passa pela descentralização das decisões. Segundo Paro (2001, p.57), “a descentralização do poder se dá

na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”.

Nesse sentido, o CODAP, ao proporcionar que a comunidade escolar eleja a direção, está sinalizando para esse aspecto da autonomia e participação. Essa perspectiva está normatizada no Regimento de 2008, Cap. I, Art. 7, inciso 1º, ao ressaltar que “a indicação da Direção (Diretor e Vice-Diretor) dar-se-á com base em normas eleitorais elaboradas por comissão constituída para este fim e aprovadas pelo Conselho Geral – CONGE”.

No Conselho Geral (CONGE) também é proporcionada a participação de representantes dos docentes, dos alunos, do corpo técnico-pedagógico e da associação comunitária. É previsto ainda, no Cap. III, Art. 41 que o CODAP poderá contar com instâncias auxiliares. O Art. 42 estabelece que essas instâncias auxiliares são: o Grêmio Escolar e a Associação Comunitária - ACCODAP. E os Art. 43, 44 e 45 especificam como essas instâncias serão regidas e quem as constituirá.

No entanto, observou-se que mesmo possibilitando a participação dos pais e/ou responsáveis pelos alunos no CONGE e na ACCODAP, o Colégio ainda precisa avançar, pois, aos pais dos alunos é vetada a permissão para votar na eleição para a direção do Colégio. De acordo com Paro (2001) da mesma forma em que a democracia avança de forma lenta e gradual como princípio orientador da sociedade como um todo, na educação não é diferente, o processo também é lento e demanda esforço contínuo de transformação.

Desse modo, é importante lembrar que, autonomia e participação - pressupostos do PPP da escola - não se limitam à mera declaração de princípios consignados no documento. Sua presença precisa ser sentida no Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas, etc. Não basta apenas assistir às reuniões (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

Ao tratar do aspecto financeiro da autonomia é preciso não confundir autonomia com abandono ou privatização. A autonomia financeira da escola está em fazer uso dos recursos financeiros e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. E os recursos financeiros para suprir as necessidades mais fundamentais da escola devem ser providos pelo Estado (PARO, 2001).

A autonomia pedagógica, “diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar” (PARO, 2001, p.113). Entretanto, o autor destaca que a autonomia pedagógica precisa ser construída sobre uma diretriz de conteúdos

definidos em nível nacional, sem deixar que seus reais objetivos fiquem sujeitos à decisão de um determinado grupo na gestão da escola.

Com relação à gestão democrática, Gadotti e Romão (1997) dizem que ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade: deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade e um bem coletivo. A gestão democrática convoca a comunidade e os usuários da escola a agir como co-gestores e não apenas como fiscalizadores e, menos ainda, como meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais e mães, alunas e alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola, como previsto no artigo 14 da LDBEN 9394/96.

Lück, (1998) preocupa-se em explicitar o reconhecimento do termo gestão em superação à administração escolar. O conceito de gestão democrática supera o de administração porque, segundo a autora, abrange aspectos que a administração não abarca como a democratização da tomada de decisões, a compreensão de que as relações que se estabelecem no interior da escola são dinâmicas e passíveis de conflitos, a elaboração coletiva do projeto político pedagógico e o entendimento de que as lideranças no interior da escola devem atuar no sentido de coordenar os esforços de todos os sujeitos envolvidos na tentativa de alcançar os objetivos construídos conjuntamente.

Libâneo (2001) também apresenta uma definição conceitual para a gestão democrática da escola, demonstrando que nos significados de seus próprios termos estão explícitos os seus objetivos, já que a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Desse modo, para Libâneo (2001), a direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos, ou seja, basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos. Assim, para Libâneo (2001), a participação, é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

De acordo com Paro (2001), é possível notar significativa transformação nas escolas que têm avançando nos aspectos da gestão escolar democrática, embora em muitos contextos ainda se tenha o modelo administrativo centralizador e hierárquico como orientador da prática pedagógica.

Hora (1994), assim como Libâneo (2001), associa o conceito de democratização da gestão do ensino ao conceito de participação. O autor entende, porém, que é necessária a existência de condições para que ocorra de forma efetiva a participação, o que se dá com a conscientização dos sujeitos do universo escolar a respeito dos significados sociais do papel que deve ser desempenhado pelo indivíduo na construção dos processos participativos, sejam eles de natureza organizacional, administrativa ou pedagógica.

Libâneo (2001) vê como sujeitos dessa participação, professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade e entende que ela se manifesta através da interação comunicativa, das discussões públicas, da adoção de pautas consensuais e do diálogo intersubjetivo e se efetiva através dos processos de gestão e organização de procedimentos administrativos, da execução correta das tarefas, do acompanhamento e da avaliação das atividades escolares e da cobrança de responsabilidades.

Assim, pode-se dizer que a elaboração de um projeto político-pedagógico consistente deve apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola; na participação e na cooperação das várias esferas de governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e produto do projeto (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

Desse modo, concordo com Gadotti e Romão (1997), quando afirmam que o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia de seus agentes, da ousadia de cada comunidade escolar em assumir a sua "cara" tanto para dentro, nas menores manifestações de seu cotidiano, quanto para fora, no contexto histórico em que ela se insere.

Sendo assim, considero o projeto como um instrumento importante de renovação da escola, isso porque ele projeta um futuro coletivamente desejado e, projetar significa "lançar-se para frente", antevendo um futuro diferente do presente. Nessa acepção, pressupõe uma ação intencionada, com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer mudar.

Após conhecer e analisar o PPP do CODAP, o qual ficou durante muitos anos sem ser revisto e alterado, observou-se que as alterações realizadas em algumas partes que o compõem (Regimento, Normas que regulamentam o Sistema de Avaliação e Matriz Curricular), estabeleceram uma orientação de visão ampla em face da legislação em vigor.

O Regimento, pode-se dizer que avança no sentido de propor um ensino que vislumbra a interdisciplinaridade, pois, recomenda de acordo com o Art. 56 que “na elaboração dos programas os professores deverão observar os princípios de integração horizontal e integração vertical entre os componentes curriculares”.

As Normas que regulamentam o Sistema de Avaliação também demonstram avanço ao salientar a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do período sobre os de eventuais exames finais.

Em relação ao Currículo, por ora, foram realizadas alterações somente na matriz curricular onde houve a inserção de novas disciplinas²⁴. As alterações nas ementas e nas propostas de conteúdos serão iniciadas nas discussões da Parada Pedagógica de fevereiro de 2012.

Importante destacar aqui que, quando se fala de conhecimento escolar, pressupõe-se uma discussão em relação àquilo que se entende por currículo. Existem diversas conceituações sobre o termo, que se modificam de acordo com o contexto e com o que se espera do conhecimento escolar. Segundo Silva (1999, p. 14), “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Desse modo, embora a ideia de currículo esteja cada vez mais presente nas discussões e preocupações dos educadores, não existe consenso sobre o seu significado. As conotações atribuídas ao termo “têm oscilado entre concepções mais gerais ou mais restritas, mais técnicas ou com um caráter mais político, mais autoritária ou mais democrática, mais conservadora ou mais progressista e com maior relevância para a construção social” (PRAIS apud OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Nesse sentido, o mais importante quando se discorre sobre as variadas teorias do currículo, é buscar compreender qual *conhecimento deve ser ensinado*. A pergunta central é “o quê?”. Em linhas gerais, cada teoria do currículo, buscando responder essa questão, realiza uma seleção de saberes e conhecimentos que serão considerados válidos para os fins que se deseja atingir. Cabe destacar, ainda, que por trás desta questão principal, tem-se a concepção de sujeito que se quer formar para um determinado tipo de sociedade.

Além de uma concepção teórica que envolve o entendimento sobre quem se quer formar, a ideia de currículo envolve também outros aspectos presentes no contexto escolar, como a formação do professor, a prática cotidiana em sala de aula, o PPP da escola, as orientações curriculares oficiais, as questões de relacionamento interpessoais e as questões estruturais. Todos esses elementos compõem o currículo em sua concepção mais ampla (SILVA, 1999).

²⁴As disciplinas inseridas foram: Sociologia e Filosofia no Ensino Médio; Espanhol e Música no Ensino Fundamental. O Ensino Religioso, obrigatório em todas as séries e optativo para o aluno (Lei 9.475/97) é contemplado na matriz curricular sendo desenvolvido em forma de projetos, não entrando na totalização da carga horária anual.

Nessa perspectiva, Kruppa (1994) defende a ideia de que, ao se construir os currículos escolares, deve-se preocupar com as relações a serem estabelecidas entre o saber escolar e aquele que existe fora da escola. Nesse sentido, uma nova concepção de currículo deve ser trabalhada, englobando as disciplinas escolares, tomadas dentro do dinamismo conferido às ciências, enquanto construtoras de um saber que necessariamente se relaciona com a realidade vivida pelos alunos, professores e funcionários da escola.

Essa concepção de currículo que engloba não somente os aspectos organizacionais e de conteúdos a serem administrados, mas que considera também atitudes, saberes e fazeres dos professores e alunos numa rede complexa de interações encaixa-se nas teorias crítica e pós-crítica do currículo. Essas correntes vêm ganhando espaço, que anteriormente era ocupado privilegiadamente pelas organizações tradicionais de currículo.

As teorias tradicionais de organização do currículo destacam o processo mecânico do ensino-aprendizado e da eficiência individual; nessa perspectiva, ficam reduzidas as possibilidades de formação integral do aluno como agente transformador da sua realidade (SILVA, 1999).

As teorias críticas e pós-críticas do currículo, por seu lado, procuram as conexões entre saber, identidade e poder, focando a subjetividade, as diferenças, a cultura, etnia, gênero e multiculturalismo. Nesse sentido, várias propostas surgiram nos últimos anos, buscando aproximar a realidade do contexto escolar.

No cerne desta discussão, cabe destacar a importância da reflexão sobre o enfoque disciplinar e a busca de sua superação a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade. Assim, as questões relacionadas à Educação Ambiental, objeto desta pesquisa, tomam papel de destaque, pois, remete à busca de uma educação integral que supere a fragmentação do conhecimento.

3.2.3 A inserção da EA no Currículo do Ensino Fundamental do CODAP

Importante lembrar que o currículo analisado é datado de 1994/1995 e que a matriz curricular foi alterada em 2010, mas que, a ementa das disciplinas é a mesma de quando o documento foi elaborado. Contudo, não se pode deixar de mencionar o fato de que na época de elaboração do PPP, conseqüentemente, do currículo, ainda não havia sido instituída a PNEA - Lei 9795/99, nem a nova LDBEN – Lei 9394/96 e tampouco os PCN, portanto, pode-se dizer que o documento elaborado na época possui um viés crítico, pois, verificou-se que, mesmo tenuamente, em alguns casos, a EA fora contemplada na ocasião.

Destaco também que me detive somente ao currículo do Ensino Fundamental, pois, é nesse nível que propus pesquisar. Vale ressaltar que as disciplinas da parte diversificada do currículo não me interessavam neste momento, porquanto, fixei meu olhar nas disciplinas que compõem a base nacional comum obrigatória.

Na análise, foi constatado que as disciplinas de História, Educação Física, Artes e Língua Portuguesa contemplavam a EA, porém, não a explicitando nomeadamente em suas ementas. Na proposta de ensino da disciplina de Matemática, quando são apresentados os objetivos da disciplina a EA é levemente contemplada. O documento é primoroso ao estabelecer metas de alargamento da visão na formação do educando em disciplinas que tradicionalmente têm mais vínculo com a EA, como é o caso de Geografia e Ciências.

Assim, na proposta para o ensino de Ciências encontra-se esse alargamento da visão quando afirma que:

O ensino de Ciências deve procurar levar o educando a compreensão racional do mundo que o cerca, isto é, a um **posicionamento** de vida isento de preconceitos e superstições, e uma **postura** mais adequada em relação à natureza, como indivíduo e como parte da sociedade em que vive e do ambiente que ocupa. Também deve despertar no aluno a **consciência** de sua responsabilidade face ao ambiente, como representante da espécie humana, a única que altera profundamente os ecossistemas. Em consequência deste aprendizado, deve objetivar ainda que o educando **perceba**, gradualmente, que a construção do conhecimento científico permitiu o desenvolvimento de tecnologias que modificaram completamente nossa vida. Utilizamos máquinas que nos ajudam a viver melhor, mudamos nossas perspectivas quanto à preservação de nossa saúde e expectativa de vida. O educando é **parte desse processo dinâmico**, que continua ocorrendo e que no futuro modificará ainda mais nossa forma de viver (PPP do CODAP, 1994/1995, p. 118) (grifos meus).

Essas metas foram detalhadas posteriormente em objetivos específicos:

- Adquirir conteúdos científicos fundamentais, compatíveis com sua faixa etária, desenvolvendo ao mesmo tempo vocabulário adequado;
- desenvolver uma postura ativa e crítica em relação aos dados e informações que recebe;
- ser capaz de generalizar e de transferir suas conclusões para situações cotidianas e de reconhecê-las nos fenômenos naturais e em algumas aplicações práticas (PPP do CODAP, 1994/1995, p. 118).

O objetivo de ensino para a área de Geografia também apresenta uma visão mais ampla quando coloca que:

A Geografia abordará o espaço geográfico construído pelos homens através das **relações sociais** e no trabalho de apropriação e transformação da natureza, bem como o **espaço natural**, que tem uma dinâmica própria, não inteiramente determinada pela ação humana. Dessa forma, é possível aos educadores e educandos, a construção de uma visão crítica que pressuponha **a apropriação, a transformação, o equilíbrio e a preservação do meio natural e social**, permitindo-lhes redimensionar a relação sociedade-natureza (PPP do CODAP, 1994/1995, p.33) (grifos meus).

Na justificativa da importância da disciplina de Educação Física foram observados indícios da EA, quando afirma que “o compromisso da educação física deve ser antes de tudo com uma concepção de educação onde o aluno é agente de transformação, sempre participante, atuando de forma livre e democrática” (PPP do CODAP, 1994/1995, p.83). Ou ainda, quando trata da importância das atividades corporais para o crescimento integral do ser humano dizendo que “os métodos e técnicas de aprendizagem aplicadas às atividades desportivas, dentro de uma perspectiva crítica sócio-político-econômica, devem considerar a realidade de reflexão crítica sobre a sociedade em que vive e o mundo que o cerca” (PPP do CODAP, 1994/1995, p. 84).

A prática da Educação Física deve ainda, segundo o documento, “buscar o equilíbrio da personalidade do aluno; a ênfase está na forma de educação do movimento que, a ele adaptada, leve o desenvolvimento de suas potencialidades de modo a permitir-lhe o pleno uso de seus direitos como homem e como cidadão” (PPP do CODAP, 1994/1995, p.85). Em pelo menos dois objetivos da disciplina, também, encontram-se indícios da EA quando diz que a Educação Física deve “possibilitar o relacionamento afetivo-social, levando a compreensão do coletivo dentro da sala de aula, da escola e da sociedade” e, também, “proporcionar a vivência e a discussão das manifestações da cultura corporal e suas implicações na sociedade” (PPP do CODAP, 1994/1995, p. 86-87).

A proposta da disciplina de Língua Portuguesa também sinaliza para a inserção da EA, ao colocar a utilidade da língua “não apenas como instrumento de comunicação e expressão de ideias, mas como fator de interação social, como instrumento de lutas e conquistas” (PPP do CODAP, 1994/1995, p.58), o que remete a se pensar a língua no viés da EA, enquanto fruto de reflexões sobre as contradições e diferenças sociais, mostrando que, apesar, dessa heterogeneidade, o ser humano está sempre se renovando, enriquecendo e transformando-se.

Vale ressaltar que na proposta da disciplina de História também são encontradas nuances da EA quando trata da operacionalização dos conteúdos, afirmando que “através do desenvolvimento de eixos temáticos se suscitarão os demais temas a serem trabalhados nos

dois níveis de ensino” (PPP do CODAP, 1994/1995, p.130). Ou ainda, um pouco mais incisiva quando apresenta os objetivos gerais da disciplina:

(1) Desenvolver no aluno a capacidade de si mesmo como agente ativo do processo histórico e sua interação na sociedade; (2) Desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e de criticar os fatos e situações reais de sua região, país e mundo; (3) Adquirir uma visão geral da evolução social, política e econômica do processo histórico (PPP do CODAP, 1994/1995, p.131).

Na disciplina de Artes também se podem perceber indícios de que a EA tem espaço para ser efetivada quando chama à atenção para o fato de que a estratégia de ação adotada é o “constante apelo à imaginação, à reação inteligente e pessoal diante de situações novas; por isso as respostas devem estimular no aluno a invenção, a descoberta, a exploração, a pesquisa e a criatividade”. Ou ainda, quando diz que “a integração curricular se fará através de propostas fornecidas pela temática básica dos demais componentes curriculares” (PPP do CODAP, 1994/1995, p. 70). O documento ressalta também o forte desejo de

formar no aluno um espírito criador, além de aguçar a sua sensibilidade, formando pessoas capazes de no momento oportuno ultrapassar tradições, adaptar-se às mudanças, introduzir melhorias em qualquer campo de trabalho, uma vez que, a criatividade não é exclusiva da educação artística, mas de todo o processo educativo (PPP do CODAP, 1994/1995, p. 70).

Nos objetivos de ensino por área, na disciplina de Matemática encontram-se sinais da EA quando coloca que “o tratamento do ensino da matemática deverá promover o desenvolvimento intelectual do aluno e aguçar o espírito crítico de modo a torná-lo um elemento que possa contribuir para a transformação da sociedade” (PPP do CODAP, 1994/1995, p. 32).

Observa-se a partir desses fragmentos que apesar de o currículo ser datado de 1994/1995, a EA, mesmo que levemente, está prevista em todas as disciplinas que compõem a base comum obrigatória. Desse modo, concorda-se com Niskier (1996), quando argumenta que a reforma dos currículos não representa em si mesma melhoria da qualidade, a menos que as inovações deem conta da realidade histórico-social em geral, das diversidades regionais e das características dos segmentos populacionais que formam a massa escolarizável.

Na sequência, analisa-se o que dizem os sujeitos da pesquisa com relação à abordagem da EA pelo PPP.

3.2.4 Vozes e olhares dos sujeitos da pesquisa: o PPP do CODAP contempla ou não a EA?

A fenomenologia, grosso modo, busca uma aproximação com a essência, por meio da descrição e registro das diferentes percepções dos sujeitos envolvidos com o fenômeno, considerando o mundo cultural e seus valores. Desse modo, dando sequência ao trabalho, os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre se conheciam ou não o PPP e como viam a inserção da EA pelo mesmo.

Confirmou-se pelas respostas obtidas o que já se havia levantado pela leitura e análise do documento, ou seja, que a reestruturação do PPP precisa ser finalizada o mais breve possível, pois, os quesitos já alterados trazem alguns avanços, no entanto, o documento ainda necessita ser atualizado em aspectos relevantes, por exemplo, na questão do currículo. Alguns professores, especialmente, aqueles com mais “anos de casa”, afirmaram que na época de sua elaboração em 1994/1995 o mesmo foi considerado avançado.

A cada conversa era instigada a querer saber mais, uma vez que a curiosidade se acentuava, pois, todos afirmavam conhecer o PPP, entretanto, alguns falavam que o mesmo não contemplava a EA e outros diziam exatamente o contrário. Assim, o entendimento foi no sentido de que se deveria investigar o porquê desses *posicionamentos*, uma vez que o PPP é o mesmo documento que está à disposição de todos no Colégio. Essas contradições constituíram um dos aspectos ricos da pesquisa, tendo em vista o diálogo que se travou.

Conforme se avançava na conversa, percebia-se que os professores que diziam que o PPP contemplava a EA, estavam se referindo a alguns projetos interdisciplinares e atividades práticas estruturadas a partir do plano de ensino de cada professor e discutidas na Parada Pedagógica do início do ano letivo, como o que é sinalizado na fala do Professor 3 quando diz que:

Conheço o PPP porque todo início do ano a gente faz a discussão do projeto, planeja o ano todo, a gente tem a Parada Pedagógica que é aquele momento de planejar, de discutir. [...] O PPP contempla a Educação Ambiental, mas eu acho que ele contempla como uma possibilidade transversal, não como uma possibilidade direta de ter um profissional específico para atuar nesse sentido. [...] Acho que precisa a escola junto com o Conselho, porque o Conselho é quem faz o Colégio aqui optar por isso, decidir, focar nessa importância de se ter uma Educação Ambiental realmente direcionada e o Conselho (sic) gerar a possibilidade de se contratar, de se ter um profissional especificamente para isso.

Depreende-se daí que o PPP é tratado pelo Professor 3 somente sob a ótica da implementação das atividades de um ano escolar (o qual faz parte do PPP, mas não é o todo) e

do planejamento, o qual é, de acordo com Lück (1998), um processo que objetiva bem distribuir no tempo e no espaço os recursos disponíveis, dentro de uma sequência lógica de necessidades, a fim e possibilitar a elaboração de meios para alcançar o planejado.

A discussão na Parada Pedagógica dos projetos que são realizados ao longo do ano, os quais fazem parte do plano de ensino de cada professor, é um dos passos para redimensionar o PPP, mas não pode parar por aí, pois, de acordo com (GADOTTI; ROMÃO, 1997), um Projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outros elementos que precisam tornar-se instituintes. Não se pode negar o instituído da escola (conjunto de seus currículos, de seus métodos, de seus atores internos e externos e o seu modo de vida) que é a sua história e o patamar do qual se pode mudar, pois, um projeto sempre parte do instituído e o confronta com o instituinte, com a intenção de fundamentar novas ações, num movimento contínuo, processual.

Assim, não é possível conceber e instituir o PPP por decreto ou resolução, pois, discuti-lo na escola não é apenas falar sobre o projeto instituído, mas, ao mesmo tempo, reafirmar que nele está o instituinte, ou seja, “as pessoas concretas com suas intenções e valores, falando uma linguagem instituinte, que projeta e dilata os campos das possibilidades, mobiliza ânimos e energias” (VEIGA, 1998, p. 31). Desse modo, pode-se dizer que o PPP exige uma reflexão acerca do instituído, pautado pela visão de educação que se deseja realizar, pois, é a partir do trabalho coletivo de todos os envolvidos que se dá o PPP instituinte. Ele é uma aproximação maior entre o que é instituído e o que se transforma em instituinte.

Outro ponto destacado pelo Professor 3 refere-se à inserção da EA pelo PPP. Ele afirma que a mesma é tratada transversalmente, maneira com a qual não concorda. No entanto, discordando do pesquisado, a EA deve ser tratada de maneira transversal e não disciplinar como sugerido, o que já está previsto na PNEA - Lei 9795/99, artigo 10, parágrafo 1º, quando diz que a EA no ensino formal “não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”. A PNEA estabelece ainda, que maior atenção deverá ser dada à constituição da EA como “prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (art. 10, *caput*). Nesse contexto, o ambiente não pode ser considerado um objeto de uma disciplina específica, isolado de outros fatores. Ele deve ser abordado com uma dimensão que sustenta as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos (SATO, 2003).

Reigota (2009, p. 93) lembra ainda que,

A educação ambiental não é uma disciplina, mas sim uma perspectiva pedagógica e política. Lembro que, todas as vezes que a educação ambiental foi proposta como disciplina, essa idéia foi firmemente combatida por muitos educadores e educadoras ambientais. [...] Não se trata de oferecer uma disciplina de educação ambiental, mas sim, conquistar brechas e possibilidades da contribuição da educação ambiental a todo processo pedagógico voltado para a ampliação da cidadania, da democracia, da liberdade, da justiça e das possibilidades de construção de uma sociedade sustentável.

O entendimento de Reigota (2009), quando coloca que a EA deve ser consolidada como uma filosofia de educação presente em todas as disciplinas, possibilita uma visão ampla da escola no seu contexto local e planetário. É nessa perspectiva que a EA se faz possível, desafiando a concepção tradicional de organização escolar e as representações que se fazem da escola.

Nesse sentido, pode-se dizer que há um equivoco na compreensão tanto da Lei, quanto do PPP e do Planejamento das atividades práticas por parte deste Professor, deixando em evidência uma lacuna que precisa urgentemente ser preenchida.

O Professor 8, ao discorrer sobre a inserção da EA pelo PPP, fala primeiramente sobre a formação oportunizada aos discentes pelo CODAP: “O objetivo principal do Colégio de Aplicação é formar um aluno consciente, crítico e responsável, isso aí a gente consegue. O aluno daqui do Colégio é diferente do aluno dos outros colégios da rede pública e particular, por causa dessa tríade”. Depreende-se dessa resposta que o Professor conhece o Regimento do Colégio, pois, ao se referir ao objetivo principal do Colégio, reporta-se ao Capítulo II do Regimento da Instituição (2008, Art. 4º, inciso VII), que diz que uma das finalidades do CODAP é “formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis”. Na sequência, diz que:

O PPP daqui eu conheço. [...] A Educação Ambiental está contemplada. Nas reuniões aqui de início de ano é sempre colocado, não deixa a desejar não, agora não atinge 100%, não existe isso, mas a maioria pensa desse jeito. [...] Geralmente eles me chamam para dar palestra sobre isso. Os professores trabalham pesado em cima disso aí. [...] Você pode ver por aí que existe lixeiras para separação do material...

Percebe-se pelo depoimento do Professor 8 que, assim como o Professor 3, também faz confusão conceitual entre planejamento das atividades do início do ano letivo com o Projeto Político Pedagógico como um todo. Ressalta-se aqui que, segundo Vasconcellos (2006, p. 64), “precisamos ter em conta que o *planejamento* é apenas um instrumento teórico-metodológico. Poderoso, mas instrumento”.

Outro aspecto que fica visível é com relação ao seu “posicionamento conservacionista” sobre a EA, vinculando-a simplesmente a coleta seletiva e reciclagem - as quais fazem parte das atividades do Colégio – e mesmo essas atividades práticas sendo importantes e necessárias, não se pode reduzir a EA a essas “boas práticas ambientais”. Desse modo, acredita-se que essas práticas merecem ser avaliadas, revistas e realinhadas, pois, a execução das mesmas está trazendo equívocos na sua interpretação, necessitando, que sejam mais bem explicitados seus objetivos e finalidades, uma vez que se sabe o quão é importante aprender a identificar e compreender as problemáticas ambientais e não somente possuir “bons comportamentos ambientais”.

O Professor 5, por sua vez, afirmou que o PPP do CODAP contempla a EA. Salientou ainda, que o Colégio possui uma Comissão de Meio Ambiente que organiza as atividades envolvendo a questão ambiental:

O PPP contempla a Educação Ambiental. Nós temos aqui a semana oficial do Meio Ambiente que não me lembro bem, mas, me parece que ocorre no final do primeiro semestre. O Colégio participa, procura incentivar esse tipo de postura, temos inclusive uma Comissão de Meio Ambiente, que é para tratar justamente de algumas excursões e trabalhos que os professores possam fazer em conjunto para lidar com essa questão do Meio Ambiente. Essa Comissão de Meio Ambiente foi composta para tentar trabalhar os conteúdos de uma maneira multidisciplinar, existia e ainda existe aqui no Colégio, óbvio que do ponto de vista de existir no papel e ser efetivo, de funcionar, não posso lhes dizer, mas, como já falei essa questão dos departamentos bem fechados, de você conseguir fazer isso de uma maneira multidisciplinar, acho que aqui como na universidade ocorre a mesma situação...

O depoimento do Professor 5 mostra que assim como os Professores 3 e 8 também entende o planejamento das atividades do início do ano letivo como sendo o PPP. Demonstra também que carece de maior balizamento sobre o que é a interdisciplinaridade - um dos princípios da EA, o qual será tratado no capítulo 3 – e a multidisciplinaridade, pois, coloca-as num mesmo patamar.

Interessante lembrar que o nível multidisciplinar é o estágio inicial no que se refere à aproximação dos campos do conhecimento. É o nível de integração estabelecido quando, para solucionar um problema, busca-se informação em várias disciplinas, sem que estas sejam modificadas ou enriquecidas, por exemplo: se o tema é a água – o professor de português pode escolher um texto e trabalhar sobre o tema; a matemática pode abordar o cálculo do consumo; faz-se uma pintura em artes; realiza-se um estudo sobre sua composição em

ciências e assim sucessivamente. Vemos aí, que não há integração das disciplinas para se compreender alguma questão relacionada ao tema, nem para a resolução de algum problema, portanto, nesse estágio não há superação do enfoque disciplinar.

Outro aspecto salientado pelo Professor 5 diz respeito à questão da funcionalidade da Comissão de Meio Ambiente, à qual faz uma crítica velada, pois, parece não estar funcionando. No entanto, é provável, que a Comissão de Meio Ambiente possua variadas atribuições e, penso que os professores não devem ficar à mercê da organização das atividades da Comissão e sim, organizar e estabelecer o seu planejamento próprio, pois, conforme Reigota (2009, p. 95), “a educação ambiental tende a oferecer à sociedade brasileira uma perspectiva de educação comprometida com as questões e os desafios de sua época e é nessa possibilidade que devemos investir nosso tempo, nossa reflexão e nossa atuação”.

O Professor 4 afirma que conhece o PPP do CODAP e que o mesmo contempla a EA, no entanto, assegura que o que está escrito no Projeto não é efetivado pelo Colégio. Contudo, na análise do documento consegue-se vislumbrar tão somente indícios da EA nas disciplinas de base comum obrigatória, com teor mais incisivo é encontrada apenas nas disciplinas de Ciências e Geografia.

Diante disso, a pergunta a ser respondida era: Onde o professor alicerça tal convicção? Percebeu-se então, que o professor conhecia o Regimento, principalmente o art.56 que abre espaço para a interdisciplinaridade, e que aparentemente também conhecia o teor das ementas das outras disciplinas e por isso falou de algumas atividades interdisciplinares que podiam se fazer presentes na proposta de sua disciplina, como nas outras. Desse modo, ao falar do PPP, o Professor 4 remete-se ao planejamento das atividades, o qual é discutido e realimentado na Parada Pedagógica no início do ano letivo, confundindo, esse aspecto que faz parte do PPP, com o Projeto como um todo.

Sim, conheço o PPP. Ele contempla a EA, mas acho que não é um problema só do CODAP, mas da maioria das escolas, até dos cursos, de não efetivar o PPP dentro do Colégio. Ele traz que durante o ano letivo deve ter várias oficinas de Educação Ambiental no colégio, que deve haver uma Semana do Meio Ambiente, Olimpíada do Meio Ambiente e que todos os professores devam trabalhar a Educação Ambiental dentro de suas disciplinas, seja Artes, Geografia, Biologia, está no Projeto, entendeu. Agora, assim, os professores até podem desenvolver, só que a gente não percebe na verdade que isso está sendo desenvolvido.

Corroborando o posicionamento de Veiga (1998, p. 11) entendo que o PPP da escola não visa simplesmente a um “rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o

processo vivido”. Assim, o PPP é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sala de aula, sendo, portanto, um produto específico, instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1998).

Flagra-se nesses posicionamentos supracitados, a confusão conceitual que os professores fazem entre Projeto Político Pedagógico e planejamento das atividades do processo pedagógico, ou seja, entre PPP e Plano de Ensino Aprendizagem, os quais são objetivamente esclarecidos por Vasconcellos (2006, p. 97), quando coloca que “o PPP diz respeito ao plano global da instituição e o Plano de Ensino Aprendizagem corresponde ao plano didático”.

Os dados mostram que os Professores possuem certa dificuldade em estabelecer um conceito de real sentido para o PPP, tomando, desse modo, imprescindível uma discussão com perspectiva de esclarecimento com todos os envolvidos no processo educativo do CODAP, alicerçados pelo setor Técnico Pedagógico, o qual é segundo o PPP (1994/1995, p. 234) “um centro permanente de debate e articulação entre os vários setores do Colégio, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns [...]”.

Essa “necessidade comum” existe, sendo premente definir com mais clareza o significado de Plano de Ensino, Planejamento e PPP (conceitos utilizados inadvertidamente por alguns professores) o que estaria balizado pelo 2º objetivo do setor Técnico Pedagógico que propõe “viabilizar estudos e pesquisas educacionais visando o crescimento político pedagógico do educador e consequentemente a melhoria da qualidade do ensino” ou ainda, pelo item nº 10 do Sistema de Coordenação Pedagógica e Orientação, que diz que uma das atribuições do setor é “elaborar e acompanhar a execução do PPP da escola”²⁵.

O Professor 6 ao ser indagado sobre a mesma questão, ao contrário dos professores supracitados, afirma que o PPP do CODAP não contempla a EA:

Conheço o PPP. O último texto do PPP da escola está datado de aproximadamente cinco ou seis anos atrás, pelo menos a sua reformulação, porque o texto básico, grande, original, ele está datado da década de 90, então defasado em 15 anos mais ou menos. Esse inicial, eu posso lhe dizer com certeza que não contemplava a questão ambiental, mas ao longo desses anos como já lhe disse, a uns 5 ou 6 anos houve algumas alterações e na época foram incluídas, até mesmo quando o governo não estabelecia ainda a obrigatoriedade para Filosofia, Sociologia, várias línguas, a escola já estava incluindo dentro de sua pauta curricular estas disciplinas e então eu acredito que também tenha ocorrido, mas eu não sei lhe assegurar se consta

²⁵ Objetivos e atribuições que constam no PPP do CODAP datado de 1994/1995.

textualmente contemplado no nosso Projeto a Educação Ambiental. Na ementa de Português de maneira explícita não tem nada, se ela vier ocorrer, com eu te disse, é pela indicação, utilização de alguns textos, por isso que eu te disse que a gente termina ou realizando ou não realizando por conta dessa conjuntura. É por isso que eu volto a dizer, acho que ela está sendo lembrada pontualmente, esporadicamente, ou em eventos ou através de alguns trabalhos interdisciplinares, algumas decisões, alguns trabalhos coletivos e aí nestas ocasiões eu sei que ela foi contemplada, mas não que esteja no nosso texto do Projeto.

Essa compreensão do PPP também é observada na fala do Professor 2 quando diz:

Conheço o PPP, mas o projeto daqui é bem antigo, ele é de 1994/1995, então no geral há uma compreensão de que esta defasado, de que precisa fazer algumas reformulações. Nem sei se o PPP contempla a Educação Ambiental, porque só li a parte inicial e a parte que fala da minha disciplina. Na parte de Educação Física mesmo, o que vem falando são nomes de esportes e as regras, habilidades motoras, físicas, para a aprendizagem da prática esportiva, então, já não teria essa visão, pelo menos dentro da Educação Física não. Não sei se alguma questão específica que tradicionalmente se associa a questão do meio ambiente seja, por exemplo, a Geografia, Ciências, não sei se tem alguma coisa, mas no geral não tem.

De acordo com o depoimento dos Professores 6 e 2, infere-se que entendem o PPP como ação articulada de todos os envolvidos com a realidade do Colégio e que deve ser construído continuamente num processo participativo de decisões, não o confundindo, portanto, com Plano de Ensino e nem o vinculando somente com o planejamento realizado na Parada Pedagógica. Outro aspecto salientado pelos Professores é com relação à EA, entendendo-a de maneira abrangente e não como atividade pontual.

Entretanto, observa-se que os Professores não percebem indícios de onde podem trabalhar com a EA em suas disciplinas, apesar, de que na análise do currículo, realizada anteriormente, conseguiu-se detectar um viés, onde a EA teria espaço para ser abordada. Observou-se também, que os Professores não se referem ao recente Regimento do Colégio (uma das partes do PPP), o qual, deixa entrever em seu artigo 56 a possibilidade de promoção da interdisciplinaridade.

Opostamente a esses posicionamentos temos a fala do Professor 1 que relata sobre o seu esquecimento sobre se o PPP trata ou não da EA, demonstrando não dar muita

importância ao documento e nem que o tenha lido nos últimos tempos, pois, sabe estar defasado:

Conheço o PPP. Agora, sinceramente faz um tempão que o li, para lembrar assim de cabeça não lembro, só pegando ele novamente. Eu lembro que na época que foi feito era um projeto bem avançado, mas não lembro de detalhes, por exemplo, se tem lá Meio Ambiente, mesmo porque já faz algum tempo que foi feito. Eu não lembro.

O depoimento do Professor 7 mostra o não conhecimento do PPP:

Conheço o PPP, não o conheço com certa profundidade, mas como em toda escola é bonito e esta dentro da gaveta. O PPP não é aplicado. Talvez eu até tenha menos conhecimento ainda, mas não vejo por aí não, porque todo ano se fala, é só mudar uma direção aqui e você pode pedir qual é o problema da escola, é o PPP. Aí passam mais quatro anos e de novo o problema da escola é o PPP. Todo ano tem uma equipe, não sei quantas comissões para fazer o quê? O PPP. E ninguém vê mais nada. Aí todo ano é a mesma coisa, então dá de entender que se todo ano tem alguém trabalhando nele, não está furado. Estou falando, mas também não sei nada de certeza não, mas o que eu vejo é isso. O PPP acho que contempla a Educação Ambiental. Porque acho isso? Porque para estar completo tem que estar com tudo isso e meio ambiente não é questão de estar em moda não, é questão de sobrevivência, então, está em todo canto, e por isso acho que está nesse também. Mas se você me perguntar se eu li, nunca li e nem vi não, mas está aí, senão não estaria completo, se não falar de meio ambiente não está completo.

Observa-se que essa postura, de certa forma irônica, do professor 7 com relação à elaboração do documento tem uma explicação. Desde 2005, no início do ano letivo, nas Paradas Pedagógicas, vêm sendo discutidas e alteradas algumas partes do PPP, culminando com a implementação gradativa nos anos de 2008 a 2010. Assim, esse aparente “alheamento” do professor é “realisticamente” situado, pois, quando fala da estrutura, função e recursos despendidos pela escola em ações continuadas (comissões que elaboram o PPP) de maneira crítica, dizendo que há indefinição no término de cada etapa, mostra que a burocracia está instalada, o que tem gerado a insatisfação na maneira como o Professor 7 vê o processo ocorrendo.

Essa “atitude crítica” de cobrança em relação à elaboração do PPP, no entanto, se torna um tanto “evasiva e alheia” quando se trata da EA. Constatou-se que o professor fica no “achismo” com relação à contemplação da EA pelo PPP, pois, afirmou que nunca leu e nem viu o documento, parecendo não levá-lo a sério, esquecendo o quanto é importante ter um

instrumento que aponte rumos e sentidos, norteando as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Assim, ao analisarem-se as posturas do Professor 7 e do Professor 1, vale lembrar o posicionamento de Veiga (2002) quando salienta que o PPP vai além de simples agrupamento de planos de ensino e atividades, pois constitui-se num importante referencial construído e que deve ser vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo educativo da escola, pois, apresenta um caráter instaurador de uma organização mais democrática, participativa e fundamentada nos princípios de igualdade de oportunidade, de busca pela qualidade para todos (alunos, pais, professores, demais integrantes do contexto escolar) e de liberdade no sentido de autonomia *das* e para *as* ações educativas, construídas na vivência coletiva e interpessoal, de forma que se concretize uma educação de qualidade que responda ao real significado da educação.

É preciso lembrar que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Significa intenção ou coragem para arriscar, quebrar um estado confortável, atravessar um período de instabilidade em nome de um resultado, de um estado melhor do que o presente. Um projeto é uma promessa frente a determinadas rupturas e, para ter sucesso suas promessas devem ser factíveis e tornar visíveis os campos de ação possível, motivando seus atores/autores. Sem confiança na viabilidade do resultado e clareza em como fazê-lo acontecer, não se consegue reunir disposição para deslanchar uma mudança (GADOTTI, 1994).

Assim, ao finalizar esse capítulo, pode-se afirmar que os questionamentos realizados proporcionaram respostas variadas, por vezes contraditórias, apresentando elementos que sinalizam para que se recomende que a equipe gestora e pedagógica do CODAP juntamente com professores e comunidade atendida afinem discussões para ficar claro a todos do que é o PPP e seu sentido, pois, ficou visível que a falta desse conhecimento mais aprofundado pela maioria dos docentes, interferiu no seu entendimento da inserção da EA pelo documento.

Ações concretas e exequíveis com relação à atualização das partes faltantes do PPP também são imperativas, pois, mesmo entendendo o PPP como um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola, é necessário e urgente que esse documento esteja complementado para respaldar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo CODAP o mais breve possível.

A análise do PPP revelou também que a EA permeia levemente o currículo, entretanto, é importante destacar, que fica restrita a esse aspecto, pois, não foi constatado em

outros espaços premissas que evidenciassem a presença da mesma no documento como prática transversal.

Diante disso, no próximo capítulo é abordado como a interdisciplinaridade e a transversalidade, propriedades inerentes à EA, estão presentes, ou não, na prática dos professores, bem como se elucidará como percebem a dimensão ambiental em sua prática docente.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DO CODAP: interfaces existentes

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 1996).

O rápido desenvolvimento científico-tecnológico secular, alinhado à constatação de que os recursos do planeta são limitados, geraram na sociedade contemporânea, movimentos sociais, políticos, científicos e educativos que solicitaram um novo modelo de relação do ser humano com o entorno. Por conseguinte, pode-se considerar que a necessidade de uma educação voltada para as questões ambientais tiveram sua origem a partir dos problemas ecológicos e sociais, expressos nas condições e qualidade de vida da maioria da população (ARAÚJO, 2004).

Sabe-se que a EA do ponto de vista formal é uma abordagem relativamente nova. Foi implantada, no Brasil, de modo organizado e oficial pelas Políticas Públicas, na década de 1980 e mais intensamente na década de 1990. De acordo com Araújo (2004, p. 37) ao adentrar a escola, “as questões sociais e ambientais, exigiram que não fossem mais tratadas como um elemento ilustrativo, alheio ao ser humano, mas como parte inerente à educação do indivíduo”.

Assim, este capítulo versa sobre o papel e os desafios da EA no ensino formal, atendendo ao objetivo de elucidar como os professores do Ensino Fundamental do CODAP selecionados para esta pesquisa percebem a dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas²⁶. Para tal, abordaram-se a interdisciplinaridade e a transversalidade, as quais são referenciais importantes, pois, não há como aportar à temática ambiental no contexto atual numa perspectiva rígida e disciplinar, uma vez que, as novas formas de se entender os problemas presentes na atualidade exigem, também, novas formas de ensinar a lidar com eles, no que a educação formal deve estar atenta a este movimento.

²⁶ Prática Pedagógica nesse contexto entendida como didática - a ação do professor em sala de aula.

4.1 A Educação Ambiental no Ensino Formal – papel e desafios

Carvalho (2004) coloca que a EA no contexto educacional é uma proposta de caráter educativo que nasce em um momento histórico de alta complexidade, sendo considerada uma tentativa, entre outras, que busca responder aos sinais de falência de todo um modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, progresso e desenvolvimento.

Desse modo, a EA no ensino formal vem imbuída da ideia de realizar uma abordagem que privilegie atitudes, cultura, qualidade de vida, valores, ética, cidadania, sociedade, natureza, recursos naturais e outros de alcance da EA, pois, para a realização de sua prática, é necessário e indispensável que se estabeleça um olhar abrangente e integrador sobre todos esses aspectos e não mais uma comum visão fragmentada.

Neste sentido, os PCN (BRASIL, 1998a) ressaltam a necessidade de que o currículo seja revisto e reformulado em consonância com a realidade de cada comunidade escolar, inserindo-se os problemas que atingem o lócus do aluno, mas também, as consequências que tais problemas causam ao planeta, uma vez que, hoje, busca-se formar indivíduos que olhem e vejam a realidade, que a compreendam e tenham capacidade para criticá-la, que se preocupem com o destino coletivo e saibam se posicionar diante dos desafios do mundo.

Desse modo, a tarefa primeira da escola é proporcionar um ambiente saudável e coerente com a aprendizagem que desenvolve, através do fornecimento de informações, explicações e promoção de atividades que possibilitem a participação dos alunos na construção de um espaço mais democrático, garantindo-lhes meios para que possam pôr em prática sua capacidade de contribuição.

Contudo, para que essa educação que realça o pensamento crítico do sujeito sobre a existência do ser humano enquanto ser pensante e parte integrante do meio ambiente, possa se realizar, é necessário, de acordo com Charlot (2000), que a escola trabalhe a questão do sentido, pois, o ser humano não aprende o que não tem sentido para ele. Assim, como é imprescindível que modelos considerados ultrapassados sejam rompidos e que seja repensado outro significado para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse novo cenário, a visão tradicional do professor como “dono” do saber dá lugar à figura do professor como mediador da aprendizagem, desafiando-o a ocupar o espaço de forma mais democrática.

Freire (1996) alerta que um dos caminhos possíveis para se introduzir mudanças é por meio do diálogo, pois, é quando ocorre a interação entre docente e educando, a fim de se alcançar a construção do conhecimento. Ou seja, o professor deve utilizar-se de todos os meios lícitos de que dispuser para instigar a curiosidade do aluno até que este chegue à

formulação do conhecimento, pois, segundo o autor, não se transfere conhecimentos, mas, criam-se possibilidades para a sua construção.

Ao assumir-se como premissa que a escola é um espaço em que alunos, professores e comunidade devem se reconhecer como integrantes de um processo, que contribui para as relações de pertencimento com o ambiente, admite-se também que se constitui num lugar de pluralidade, em que, segundo Rodrigues (2008, p. 183), “se configuram diferentes sensibilidades que, se comprometida com a realidade socioambiental, poderá fundamentar propostas que ultrapassem os seus muros, construindo uma práxis social capaz de redesenhar as relações *no e com o ambiente*”.

Neste sentido, Reigota (2009) diz que para a EA alcançar seus objetivos precisa ser concebida como um processo permanente de aquisição de saberes, valores e competências, incentivando os envolvidos a agirem individual e coletivamente na resolução dos problemas ambientais presentes e futuros.

O autor ressalta, ainda, que é consenso entre a comunidade científica de que a EA deva estar presente em todos os espaços que dotam os cidadãos de aprendizado – formal, não formal ou informal. Dessa maneira, diz ele, a escola, como responsável pela formação integral dos cidadãos, tem o dever social de desenvolver sistemas de conhecimentos, preceitos e valores que construam a conduta e fundamentem o comportamento próprio de proteção do meio ambiente, pois, na comunidade escolar a reflexão compartilhada, conjugada, traceja e esclarece o papel de cada ator social no trato com o meio ambiente, assim, constitui-se no local ideal para se avançar em conteúdos e metodologias adequadas a esses propósitos.

Contudo, o autor esclarece que a escola e a EA *isoladamente*, não podem encontrar soluções para a complexidade de que se revestem os problemas socioambientais do planeta. Salienta, entretanto, que o convívio escolar exerce, decididamente, influência nas práticas cognitivas, bem como na formação de um novo sujeito social: redefinindo a relação das pessoas na conjuntura cultural/ambiental, se traduzindo no ponto de equilíbrio, de interligação na busca do convívio coesivo entre o homem e o meio ambiente, redimensionando o comportamento humano em relação ao planeta nas escalas local e global.

Essa relação entre o local e o global destacada por Reigota (2009) provoca e amplia reflexões sobre a importância da participação individual e coletiva das pessoas em todos os âmbitos, sem esquecer que influenciam e são influenciadas pela sociedade em um fluxo contínuo. A maneira pela qual o Professor 2 conduz a sua prática, elevando a discussão para além da exterioridade do exercício físico, contempla essa relação:

A gente trabalha com o que chamamos de temas da cultura corporal²⁷. [...] Vou observando, muitas vezes, faço uma pergunta do tipo: Que práticas corporais interessam a vocês? O que vivenciam? O que veem? Não para fazer o que eles querem, mas para associar. Busco sempre fazer uma associação entre aquilo que eles têm interesse e já acessam e aquilo que eles não acessam, mas que percebo que às vezes eles têm até algum preconceito.

Freire (1996) afirma que o contexto educacional ratifica a necessidade de refletir e associar a atitude com a ação, a teoria com a prática, o pensar com o fazer, proporcionando uma dialogicidade entre os envolvidos no processo.

Coadunando com o posicionamento de Freire (1996), o Professor 2 ao continuar a descrição de como conduz a sua prática pedagógica, demonstra possibilitar o movimento de problematização e questionamento da realidade, inserindo a reflexão no cotidiano de seus alunos, mostrando que tanto no contexto que vivenciam como nas manifestações de outras culturas, é possível relacionar e interligar os diferentes saberes, valorizando-os:

A gente traz questões problemáticas que existem dentro de muitas culturas para discutir, tentando assim, desestabilizar algumas relações que a gente percebe como preconceituosas, para que eles tenham uma formação mais crítica, por exemplo, mulher não joga futebol. Por que não? Então como é o futebol? Como se joga futebol? Conversamos sobre diferentes manifestações que acontecem dentro do futebol na nossa cultura, como a violência ou as diferentes formas de jogar que as pessoas vão desdobrando em sua vivência cultural, em diferentes contextos, diferentes nomes que isso recebe nas ruas, nos grupos, nos bairros que eles moram, aí a prática vai se ampliando, sempre atendendo as manifestações da cultura corporal nessa relação com as questões culturais, aí fica uma diversidade de conhecimentos para serem tratados [...]. Outro exemplo, capoeira é coisa de negro, é coisa de macumba, essas visualizações que eles têm de conceituar algumas práticas corporais, faz com que a nossa responsabilidade de educador traga para eles essas práticas para que conheçam melhor, até porque são práticas que surgem em outras culturas, por exemplo, a africana e que acontecem no Brasil, tem suas representações, mas que ainda gera preconceitos hoje, apesar de serem práticas muito disseminadas no contexto cultural. Então é mais ou menos desse jeito que a gente vai selecionando e trabalhando as práticas, as aulas. Daí eles vão vivenciando, tanto a movimentação corporal como a discussão das questões históricas e problemáticas atuais.

²⁷ Temas da cultura corporal segundo o professor são “produções da humanidade nas diversas culturas em relação ao movimento. Então, por exemplo, as manifestações esportivas, manifestações de dança, de ginástica, práticas com relação à saúde que envolvem movimentação corporal, também manifestações de ritmo, jogos, práticas circenses. Como a gente vem nesse termo da cultura corporal, significa também que a gente vai compreendendo essas práticas de manifestações dentro de seu contexto cultural”.

Pode-se inferir que o Professor 2, ao abordar as questões que envolvem a cultura corporal, colabora para o exercício da cidadania ao estimular a mudança de comportamento e proporcionar a “construção de novos sistemas de valores” que alicerçam novas condutas, evidenciando seu envolvimento com a “valorização da diversidade cultural”. A EA, nessa perspectiva, passa a ser vista como um processo, que, internalizado, revela uma nova trilha, um diferente caminho para dar sentido aos ensinamentos das disciplinas curriculares, pois, para a abordagem ambiental nas atividades escolares é necessário práticas pedagógicas que conectem sensibilidade e conhecimento, propiciando o desenvolvimento das potencialidades existentes em cada ser humano. Nessa acepção, Freire (1996) diz que o papel participativo e atuante do educando e do educador proporcionado através da dialogicidade é de grande importância para atuar na construção de uma nova realidade.

Loureiro (2008, p.69), por sua vez, afirma que a EA é uma “práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitam o entendimento da realidade de vida e a atuação lúdica e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente”.

Corroborando, Reigota (2009, p. 46) diz que,

na educação ambiental deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levantar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares, enfim, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles.

Essas afirmações de Loureiro (2008) e Reigota (2009) se entrelaçam com vários exemplos de atividades desenvolvidas pelo Professor 2 ao falar sobre a EA na sua prática. Entre tantas, cito uma que se destaca por inserir no cotidiano dos alunos a discussão sobre o Meio Ambiente Urbano e a reflexão sobre o direito de todas as pessoas serem incluídas:

Uma questão discutida recentemente em minhas aulas foi com relação ao Meio Ambiente Urbano e as condições de acesso e de oferta dos espaços públicos para as pessoas pelo governo enquanto poder público. Perguntava: O governo financia esses espaços? Como? E que qualidade tem esses espaços? E o acesso como é? Aí a gente trabalha tanto o que o governo oferece quanto a relação que as pessoas têm com aquele bem público que está ali. Então, por exemplo, com os 6º anos trabalhamos a questão do espaço público de lazer. Indagamos que espaços públicos de lazer têm em nossa cidade? Eles viram nos bairros deles, vendo que a maioria são praças. Aí perguntava: Como elas são? Existem ou não árvores? Existem rampas? Então a gente aproveitou também para ver a questão do meio ambiente urbano e da acessibilidade a todos e aí entrou a questão da deficiência, dos espaços que são ofertados para crianças, adolescentes, idosos, adultos. Eles

fizeram pesquisa em casa, trouxeram os relatórios e a gente foi trabalhando nas aulas e discutindo sobre isso. Quando falavam que estava muito deteriorado, eu questionava: Está deteriorado por falta de manutenção ou porque as pessoas não conseguem lidar com o bem público no espaço em que vivem?

Percebe-se pela proposta da atividade realizada que a mesma possibilita a formação de um sujeito que é capaz de ‘ler’ seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas presentes (CARVALHO, 2006). E ainda, conforme Guimarães (2001), a educação, ao ancorar um posicionamento crítico, torna possível compreender a sociedade como um sistema, onde as partes vão influenciar o todo, que, por sua vez, influenciará o indivíduo, tornando-se um importante caminho para a concretização de uma EA crítica voltada para a construção da cidadania.

Comungando com esse mesmo pensamento, Reigota (2009) coloca que a EA na escola deve ser desenvolvida como um processo permanente de aprendizagem, valorizando as diversas formas de conhecimento na formação de cidadãos com consciência local e planetária. Diz ainda, que deve apresentar uma perspectiva que acomode a relação do homem com a natureza, baseada em uma postura ética, que pressupõe valores morais e uma forma diferenciada de ver o mundo e a humanidade.

Nessa perspectiva, o Professor 1 ao falar sobre como conduz sua prática demonstra que conhece e tem consciência da problemática social atual, valorizando o contexto e os saberes diferenciados dos alunos. Desse modo, ao lançar seu olhar para a questão local/global de maneira diferenciada, privilegia o aspecto de assumir como importante o valor “respeito às diferenças”, pois, sabe que conforme sua atuação, esse valor poderá ser acionado ou não pelos alunos:

Eu olho a realidade deles primeiro. Cada turma tem uma realidade diferenciada, tem um nível de saberes diferenciado, tem um perfil sócio-econômico diferenciado e a depender disso a gente começa um trabalho. Sempre no início do ano faz-se um planejamento geral sobre o que a gente vai trabalhar durante o ano e as estratégias utilizadas. **Tradicionalmente, aulas expositivas prioritariamente** na minha disciplina, até porque é uma disciplina que exige isso mesmo. Nas minhas aulas predomina o **método expositivo**, mas, às vezes a gente trabalha também com vídeos, com produção de textos, pesquisas que eles fazem, há uma diversidade de atividades (grifos meus).

Percebe-se pelo depoimento do Professor 1 que apesar de conduzir sua prática de maneira tradicional, busca alicerçá-la no respeito às diferenças, pois, neste contexto de

formação, professor e aluno são sujeitos na construção do conhecimento, em um processo em que o professor deve ser capaz de proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento da capacidade de “ver” a vida com respeito (FREIRE, 1996).

Entretanto, vale destacar que o Professor 1 salienta que trabalha prioritariamente com *aulas expositivas*. Desse modo, percebe-se que em relação a sua prática, há necessidade de uma revisão de postura, que possibilite a construção de um trabalho pedagógico capaz de integrar diferentes percepções educativas, sociais, históricas e culturais. Entretanto, Reigota (2009, p.66) alerta que muitas vezes,

uma aula expositiva bem dada, mesmo considerada tradicional, ainda é muito melhor do que as aulas em que o professor e a professora se ‘fantasiam’ de estudante para conquistar a sua simpatia, impedindo assim, que o aluno e a aluna entrem em contato com as idéias, os conhecimentos, a experiência e o comportamento de uma geração que não é a sua.

Freire (1996) adverte que o profissional que vai trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem precisa possuir uma postura que desperte a curiosidade no aluno de maneira a produzir uma compreensão sobre aquilo que está comunicando. Por outro lado, do educando é solicitada sua participação no ato de pensar e de agir com atitudes assertivas, a fim de que sua reflexão crítica seja desenvolvida ou aprimorada, possibilitando-o reconhecer-se como ser pensante, comunicante e transformador, pois,

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido (FREIRE, 1996, p. 118-119).

Essas reflexões, apontadas por Freire (1996), evidenciam que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, proporcionando ao educando o desenvolvimento de sua criticidade, contribuindo para o surgimento de novos conceitos e valores voltados para a reconstrução da sociedade.

Contudo, é possível inferir que o Professor 1 apesar de respeitar as diferenças de nível de saberes e sócio-econômicas de seus alunos no momento de organização e condução de sua prática pedagógica, possui uma postura que não aporta o viés defendido por Freire (1996)

com relação a instigar a vertente crítica da educação. Isto é confirmado ao vê-lo relacionar a EA às atividades esporádicas e espontâneas, que embora bem intencionadas, denotam uma prática orientada por uma concepção conservadora:

Eu falo do meio ambiente na medida em que é possível nas minhas aulas, dependendo do contexto do que vou falar, até do cotidiano, da forma como a sala está estruturada, se tem papel no chão, falo então daquilo. Principalmente hoje que existe na Universidade um projeto sobre meio ambiente. Então, tem lá dois lixeirinhos, chego à sala de aula e o lixo está misturado, explico para eles que não pode, que não deve ser assim, que tem que separar. Falo que separo o lixo na minha casa, que tem o chamado lixo limpo que dou para a CARE que é uma cooperativa [...]. Se você me perguntar se tenho um projeto de ensino sobre essa temática vou dizer que não. Agora, em hipótese alguma deixo de falar disso, porque acho que é necessário, que é preciso. Oriento e digo para eles, digam a seus pais que façam isso, façam aquilo. Falo para não jogarem papel no chão, coisas básicas que eu ensino.

Depreende-se do depoimento que as questões ambientais estão presentes na prática do Professor 1, mas, não são o ponto articulador e, sim, um tema desmembrado dos conteúdos. É necessário que se ressalte que na abordagem das temáticas ambientais na prática docente é preciso muito mais que momentos de evidência localizada e tratamentos espontâneos.

Tozoni-Reis (2007) problematiza a EA que ressalta a “transmissão de conhecimentos” ao colocar que a mesma é manifesta pela ideia de formação de sujeitos ecologicamente responsáveis, porém, não os levando a questionarem o contexto histórico vivenciado. Desse modo, é necessário, segundo Carvalho (2006, p. 181), que se discuta sobre a atitude ecológica, a qual deve ser mais do que a soma de bons comportamentos, implicando em desenvolvimento de capacidades e sensibilidades para “identificar e compreender os problemas ambientais, para mobilizar-se, no intuito de fazer-lhes frente, e, sobretudo, para comprometer-se com tomadas de decisões, entendendo o ambiente como uma rede de relações entre sociedade e natureza”.

Loureiro (2004, p. 23) também adverte que

[...] educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos vistos como *ecologicamente corretos*, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente [...].

Compartilhando desse entendimento, Carvalho (2006) coloca que é necessária uma tomada de consciência sobre as ações que caracterizam a inserção das questões ambientais na escola, sendo importante que os professores reflitam sobre a inclusão da EA no contexto escolar, abrindo um espaço para novas práticas pedagógicas capazes de auxiliá-los em sala de aula.

Araújo e Lima (2010, p. 153) ressaltam que para a escola contribuir efetivamente na construção de um novo paradigma, “deverá incentivar os professores dentro de uma visão crítica, para que os mesmos sejam capazes de formar cidadãos que ajam localmente e tenham consciência de que sua ação relaciona-se com o todo”.

No entanto, o relato a seguir possibilita verificar que a questão não é tranquila, tendo em vista que a prática docente não assimilou esse paradigma que, em princípio, parece muitas vezes que faz parte do cotidiano da escola, ou seja, essa perspectiva não fundamenta a prática do Professor 7, pois, ancora-a numa concepção que vincula a EA à “transmissão de conhecimentos”:

A Matemática, pela própria estrutura não permite que você cresça muito em outras direções. Existe uma coisa que é informar o conteúdo, o aluno tem que fazer a parte dele e aí a escola e os alunos crescem juntos. [...] O que os alunos vão fazer comigo: pegar exercícios, alguma informação entrando em sites, provas das universidades, geralmente trabalha-se muito aqui com exercícios das provas da UNB, pega, faz, corrige, é isso. [...] Eu já vinha utilizando a informática, mas, agora com esse projeto de que cada aluno tem um computador a utilizo mais ainda. Também uso bastante o livro didático, foi adotado, eles ganharam, então usamos [...]. Falam que o Colégio de Aplicação é o laboratório da Universidade, para que os alunos da graduação tenham acesso para realizar sua prática (sic), mas, chega ao final do ano, ou por A, ou por B, ou por C, o que vai ser visto é o rendimento da escola, quantos foram aprovados, quantos passaram no vestibular. Então se você for parar para tratar de coisas que não sejam conteúdo de vestibular é capaz de os próprios alunos te colocarem para fora da sala de aula. [...] Tenho a impressão que tem disciplinas que se afinam mais com o meio ambiente. Matemática se afina mais no meio ambiente com a estatística, com os resultados. Matemática no fundo é quantificar, tem outras disciplinas que tratam melhor com o tema, como a Biologia. Acho que até que dava de fazer algo junto com a Biologia. A Biologia explicaria os motivos pelos quais aquilo sumiu, a Matemática mostraria que ela veio acabando, nessa velocidade, tanto por ano e tal. Mas aqui ninguém tem nada não de trabalho de Matemática com o meio ambiente. Eu não tenho e desconheço alguém que tenha (PROFESSOR7).

A fala desse professor revela alguns dados interessantes: primeiro, que entende a EA vinculada à transmissão de conteúdos ligando-a à disciplina de Biologia; segundo, que os alunos são conteudistas e priorizam a aprovação escolar anual, bem como, a aprovação no vestibular, reduzindo as chances de que se consiga realizar algum trabalho que não ressalte somente os conteúdos; e, por último e não menos importante, o professor afirma que não realiza trabalho numa perspectiva de EA e desconhece que alguém da área de Matemática o faça no Colégio.

É inegável que o alargamento da visão que a EA proporciona é fundamental na formação de valores e atitudes visando à transformação da atual crise ambiental do Planeta. Assim, ao inserir-se a dimensão ambiental nos processos educativos, espera-se oportunizar aos sujeitos a formação de uma consciência crítica capaz de mobilizá-los para a intervenção na realidade.

Contudo, é fato, que a compreensão da EA nessa acepção não é efetivada pelo Professor 7, pois, percebe-se pelo seu depoimento que a EA não é vivenciada em sua prática quando vincula-a à disciplina de Biologia e mesmo quando sugere que poderia fazer um trabalho conjunto, fica explícito que o enfoque dado na sua disciplina seria balizado por um viés conservador. Importante destacar que por trás dessa opção de não trabalhar a EA e deixá-la a cargo do professor de Biologia, pode estar também uma justificativa que esconde as próprias limitações do professor no trato com a questão.

O depoimento mostra também que o Professor 7 faz uma crítica velada à instituição no que se refere à cultura dos índices de aprovação, assim como aos alunos, no entanto, é visível sua preocupação com o conteúdo a ser ministrado, articulando com isso uma leitura simplista e reducionista da realidade, com acúmulo de informações que não estimula o conhecer, investigar e descobrir fatos que poderiam orientar novos posicionamentos e práticas, ficando evidenciado que a vê como algo adicional ao processo de ensino, paralelo ao trabalho com os conteúdos, ou seja, tem dificuldade para entender a relevância da EA como um processo amplo que envolve diferentes formas de conhecimento.

Vale chamar a atenção para o fato de que a EA estando ligada a aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos não pode ser vista em um contexto fragmentado como o aportado pelo professor, pois, conforme Reigota (2009, p. 45), a introdução da EA na escola “supõe uma modificação fundamental na própria concepção de educação, provoca mesmo um revolução pedagógica”. E ainda, segundo o autor, “a EA não se baseia apenas na transmissão de conteúdos específicos, já que não existe um conteúdo único, mas vários, dependendo das

faixas etárias a que se destina e dos contextos educativos em que se processam as atividades” (idem, p. 61).

Quanto ao aspecto levantado pelo Professor 7 de que os alunos priorizam os conteúdos, o que se pode dizer, segundo Bizerril e Faria (2001) é que as pessoas são resistentes a mudanças e que o tipo mais curioso é sem dúvida o advindo da parte dos próprios alunos e seus pais, pois, para muitos deles, a escola é vista apenas como transmissora de conteúdos e informações que irão preparar os alunos para etapas subsequentes da vida, como o vestibular, por exemplo.

Nesse sentido, Guimarães (1995, p. 27), chama a atenção para o aspecto da participação, dizendo que a escola deverá, embasada pela EA,

extrapolar os muros’, permitindo a participação de todos e o envolvimento da comunidade; será preciso ‘ressaltar a visão crítica e criativa da escola’; possibilitar ‘a participação interdisciplinar e multiprofissional’; providenciar para que os programas não sejam ‘desenvolvidos com base em situações abstratas’ e ainda ‘buscar na comunidade as alternativas de solução’, entre outras.

Infere-se a partir desse recorte, que o desafio, mas, principalmente, as possibilidades de mudança advêm justamente do fato de que todos esses aspectos guardam íntima ligação com as relações que acontecem no cotidiano das salas de aula, ou seja, com as relações e as concepções que orientam as práticas docentes.

Desse modo, de acordo com Reigota (2009), o desafio para a escola é buscar desenvolver projetos pedagógicos e atividades inovadoras, diversificadas e participativas de EA para estimular a participação dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida. Essas atividades devem possibilitar a construção de novos conhecimentos, a formação de atitudes, valores e práticas, considerando as diferentes realidades sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais.

Para Vasconcellos (1997), a presença, em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição *sine qua non* para que a EA ocorra.

Em concordância com os autores citados, é preciso que se diga que uma prática de EA com perspectiva crítica é necessária como ato educativo para desenvolver e reforçar um sentimento de corresponsabilidade e de constituição de valores éticos. Nesse sentido, a escola apresenta-se como um espaço que emaranha saberes, onde o aluno tem condições de analisar

o meio ambiente em um contexto entrelaçado de práticas sociais como parte componente de uma realidade mais complexa e multifacetada.

O Professor 3 ao afirmar que conduz sua prática alicerçado pelo entendimento de que reflexão e contextualização devem estar vinculadas ao objeto estudado e/ou produzido, sinaliza para uma perspectiva crítica da EA:

Trabalho muito com os alunos a questão do entendimento e contextualização do objeto artístico, tentando fazê-los entender que a gente só vai conseguir compreender realmente o fenômeno artístico se estudá-lo lá na época em que foi feito, com os meios existentes, com as questões políticas, sociais, tudo isso vai estar ali inserido na concepção do objeto. Então o esforço aqui é fazê-los entender que toda produção que eles fazem hoje, um desenho, uma modelagem, uma gravura, precisam entender que também é fruto, é resultado dessa nossa época.

No entanto, ao citar as várias atividades que desenvolve com relação à temática ambiental, denota possuir um enfoque radicado numa prática que se alicerça na EA conservadora. Dentre as várias atividades citadas, destacam-se duas, cujo tema – lixo – continua ainda nos dias de hoje, de um modo geral, a ser o alvo de projetos de EA:

Esse ano com a ajuda de uma estagiária do curso de Artes Visuais desenvolvemos um projeto aqui no Colégio que foi voltado para a questão do Meio Ambiente, que culminou com a realização de uma obra que era chamada Vômito do Mundo. Era um globo com desenho da cartografia dos mapas, só que ele tinha braços, ouvidos, uma boca enorme aberta e era dessa boca que saía os copos, os papéis e enchia uma piscina que a gente colocou na frente, como se ele fosse um ser vivo, vomitando esse lixo todo ali na entrada do Colégio, obrigando todo mundo a passar pelos copos descartáveis, pelo papel, nesse sentido chamou a atenção de todos. Antes dessa atividade, nós recolhemos durante um mês e meio todos os copos descartáveis que foram utilizados na cantina do Colégio. A gente recolhia, lavava e guardava. Depois, em três encontros, construímos objetos com esses copos. Eles foram furados, presos com arame, divididos em grupos, cada aluno criou uma escultura abstrata. Então, além dessa ideia do planeta vomitando e além do lixo todo, tinha também várias peças, construções abstratas feitas com esses copos descartáveis. Acho que foi bem interessante para chamar a atenção deles para a quantidade de copos que a gente conseguiu juntar e juntamos somente aqui no Colégio. A ideia inicial era fazer um giro pela Universidade e juntar também nos departamentos, nas lanchonetes do campus como um todo, mas acabou não acontecendo (PROFESSOR 3).

Essa atividade descrita pelo Professor 3 é um importante elemento inicial para a inserção da EA no processo educativo. No entanto, essa preocupação do Professor em tratar

da questão do lixo, sem discutir a questão do consumismo desenfreado, do desperdício e a necessidade da redução, não estimula os alunos a investigarem, refletirem e proporem possíveis soluções para o problema apresentado e outros que poderiam ser discutidos a partir dessa atividade. Percebe-se desse modo, que o Professor 3 não entende a EA como processo contínuo que perpassa por diferentes formas de conhecimento. Sobre esse aspecto, Guimarães (2004, p. 139) coloca que é importante entender a EA como um trabalho processual e que, por isso, “não pode ser sequenciamento de intervenções pontuais, principalmente quando estas se dão com a exclusiva intenção de informar”.

A outra atividade relatada pelo Professor 3 também refere-se à questão do lixo, o que talvez seja um indicativo de que a maneira pela qual a temática vem sendo trabalhada pouco tem influenciado, ou pelo menos não no tempo desejado, mudança nos valores culturais vigentes na escola e na sociedade de um modo geral:

Trabalho muito com a reutilização de materiais que os alunos vão ter em casa. Aqueles pratinhos de isopor que vem com carne, com bolo, com pão, embalagem de iogurte, de margarina, de perfumes, vidrinhos de remédios, então, crio aqui na sala de aula um sucatório, sempre no início do ano letivo incentivo essa ideia. Peço que verifiquem suas casas e vejam o que vai para o lixo, se serve para a gente dividir, misturar uma tinta, para recortar e agregar num outro trabalho, peço que tragam para cá. Acho que acabo contribuindo com a questão ambiental **reutilizando** esses materiais todos. Nesse sentido, este ano estou trabalhando com Bispo do Rosário nos 9º anos. Ele é um artista aqui de Japaratuba, que trabalhava muito com a ideia do ambiental, (sic) porque o Bispo, ele **reciclava** bastante o material. A exposição que a gente vai fazer na outra semana aqui no Colégio, em torno de 60 a 80 trabalhos, são todos com esses materiais **reciclados** que iriam para o lixo e que agora vão para a exposição desse ano, fazendo essa relação com Arthur Bispo do Rosário. É uma forma de a gente trazer, de buscar inserir uma mentalidade, uma consciência ambiental através de um trabalho como esse. Eu percebi que o que a gente acha que é lixo, de repente não é lixo, só a gente que não está dando uma utilidade que seja legal para aquilo (grifos meus).

Constata-se no relato dessa atividade que num primeiro momento o Professor 3 emprega a palavra reutilizar de maneira correta, explicando o porquê da reutilização de materiais na organização de um sucatório em sala de aula, o que é compreensível, uma vez que o Colégio conforme o professor “não nutre a sala, fornecendo o material que a gente precisa”. No entanto, nota-se que o professor não faz menção em momento algum sobre trabalhar com seus alunos a questão da “redução do lixo” (importante lembrar, inclusive, que as embalagens de isopor se sabe, não podem ser recicladas). Num segundo momento, ou por

equivoco de colocação ou por confusão conceitual, o professor emprega a palavra **reciclar**²⁸ ao invés da palavra **reutilizar**²⁹ ao falar sobre o trabalho desenvolvido por Bispo do Rosário: “[...] o Bispo, ele **reciclava** bastante o material”. E depois ao falar sobre a organização da exposição com os trabalhos dos alunos: “A exposição que a gente vai fazer na outra semana aqui no colégio, em torno de 60 a 80 trabalhos, são todos com esses materiais **reciclados** que iriam para o lixo”.

Percebe-se pelas colocações do Professor 3 que a questão histórica, política e econômica que contextualiza a problemática do lixo urbano não é evidenciada. Identifica-se, portanto, nesta e na outra atividade realizada, a visão restrita do problema em questão, justificadas por uma falta de clareza do sentido da dimensão política da EA.

Nota-se, ainda, que faltam argumentos para o professor discutir o problema do lixo, que leve os alunos a uma mudança de valores, principalmente nos padrões de consumo. Atitude assim faz com que o professor acabe apenas sendo um produtor de atividades práticas, não desenvolvendo o “senso crítico” em seus alunos que é, sem dúvida, a melhor maneira de acabar com os apelos promocionais do consumismo, pois, é através dele que se aprende a opinar e argumentar contra o modelo de desenvolvimento vigente.

Vale destacar que atualmente, tem-se observado uma distorção da Pedagogia dos 3R para a Pedagogia da Reciclagem, invertendo-se o primeiro R de “reduzir”, pelo R de “reciclar”, camuflando assim a crítica ao consumismo. Desse modo, privilegia-se a reciclagem uma vez que esta não questiona o consumismo e mantém os altos padrões de consumo.

Guimarães (2001) também chama atenção para essa questão, ao alertar sobre os valores induzidos pela sociedade de consumo e a visão de mundo que a conforma. Segundo o autor, dissemina-se no imaginário social a representação de qualidade de vida atrelada à ideia de capacidade de consumo do indivíduo, do **ter** sobrepondo ao **ser**, remetendo essa visão de mundo a um comprometimento individual com a lógica de acumulação que se viabiliza por essa sociedade e que, para se desenvolver, explora os recursos naturais, exaurindo-os e degradando-os.

Também é necessário ressaltar que o Professor 3 quando questionado sobre o retorno dado pelos alunos após a realização dessas práticas considerou que as atividades são ainda insuficientes e que não geraram mudanças significativas que levassem os alunos a

²⁸Grosso modo, **reciclar** significa enviar novamente para o ciclo de vida útil, isto é, transformar o material reciclável em produto útil através de processos industriais.

²⁹**Reutilizar** é uma forma de evitar que vá para o lixo aquilo que não é lixo. É ser criativo, inovador, usar um produto de várias maneiras.

desenvolver novas posturas frente às questões ambientais, entendendo que o caminho pela frente é longo e árduo:

Acho que para gerar mudança de comportamento o trabalho tem que ser bem mais amplo, bem mais sério, com mais oportunidades. Eu percebi depois dessas atividades que se criou um trabalho ambiental de reciclagem de lixo, separação de lixo orgânico e não orgânico aqui na Universidade como um todo. Teve um grupo que passou aqui pelo CODAP, fizeram uma palestra e instalaram uma sequência de lixeiras coloridas, que é justamente para que o aluno separe esse material [...]. Os lixeiros coloridos nós temos aqui, mas eles não respeitam, eles põem o lixo dentro de qualquer um, isso quando não abandonam aí pelos bancos. Eu acho que não houve, ou houve pouca mudança com essas atividades, infelizmente.

O entendimento de que essas atividades desenvolvidas não têm apresentado grande eficiência na formação de um “sujeito ecológico”, que, conforme, Carvalho (2006), seja capaz de identificar e problematizar a realidade de forma crítica, intervindo nela, também pode ser percebido no seguinte depoimento:

Agora tem aqui no Colégio a questão da coleta seletiva, mas de fato não se vê uma formação dos alunos para a coleta seletiva. Teve uma palestra de um grupo que acho que encampou isso aqui na Universidade, mas são coisas pontuais e que, não sei se de fato houve aprendizagem para os alunos. Eu mesma não sei o que acontece com esse lixo separado, se realmente vai para espaços que podem reutilizar, reciclar... (PROFESSOR 2).

Assim, como a prática do Professor 3, conduzida numa perspectiva conservadora de EA e a palestra sobre a coleta seletiva do lixo não interferiram no sentido de alicerçar novos conceitos e posturas dos alunos com relação à problemática do lixo, acredita-se que da mesma forma, a EA com acentuada ênfase na dimensão biológica, caracterizada na prática do Professor 5, também não contribuí para o entendimento da complexidade da questão ambiental. A discussão dessas questões requer ser pensadas em suas variadas dimensões para que não sejam realizadas interpretações e práticas simplistas, destituindo a EA da grandeza que a caracteriza.

Nessa acepção, Guimarães (2001) argumenta que a EA no contexto escolar deve propor uma reflexão dos conhecimentos sobre as questões ambientais, resgatando o respeito à vida, contribuindo para o exercício da cidadania no sentido da transformação social. Percebe-se, no entanto, que o Professor 5 aproxima levemente sua prática desse entendimento de EA:

Aqui no colégio a gente pode trabalhar individualmente ou em conjunto com alguns colegas, eu, na maior parte do tempo faço trabalho individual. Como é que eu organizo meu trabalho: No 6º ano o conteúdo é muito abrangente, a criança tem que ver ecologia, geologia e ainda, um pouco de climatologia e astronomia. No geral, nos 6º anos eu sempre peço alguma tarefa que seja escrita valendo ponto. Nós temos aqui 4 unidades didáticas, todas tem que fechar no mínimo com 7 pontos, peço no final de cada unidade um trabalho mais extenso, o qual eles têm que escrever a mão, no geral, peço 20, 30 páginas sobre determinado tema, embora eles vão pegar na internet ou em algum livro e vão copiar como está lá, mas só pelo fato deles estarem copiando já vão ter que memorizar. Os temas são escolhidos conforme o assunto que a gente está trabalhando, se é na unidade 01 a gente fala sobre ecologia, se for a unidade 02 é sobre rochas e assim sucessivamente. Com esse pessoal do 6º ano busco fazer a associação entre as questões do meio ambiente com o conteúdo do livro didático de maneira que eles possam ir lá fora e fazer a interação. A gente usa também a parte de climatologia, tentando explicar essas questões de mudanças climáticas como afeta não só os seres humanos como todos os seres vivos. No 7º e 8º ano a dinâmica continua basicamente a mesma, passar no mínimo uma redação e no final da unidade no mínimo um trabalho mais extenso escrito a mão. Para a dinâmica das aulas como a Biologia o que cativa mais é o visual, eu procuro utilizar muito os vídeos também. Tem uma coleção de vídeos aqui no Colégio que abrangem todos os temas do 6º ao 8º ano, então eu intercalo as aulas utilizando vídeos, parte dos exercícios do livro didático e quando necessário, no caso de quando o livro didático é fraco, eu procuro fazer com que eles busquem algum material fora o livro, ou seja, que pesquisem na internet.

Os instrumentos e estratégias que o Professor 5 utiliza para a condução de sua prática pedagógica pode-se dizer são diversificados, entretanto, não suficientes, pois, para a EA ocorrer, o professor precisa pensar em práticas que estimulem as potencialidades existentes no aluno nas dimensões políticas, sociais, econômicas e ambientais, levando-os a compreenderem de forma crítica essas questões com a vida cotidiana. Percebe-se, ainda, que o Professor 5 ancora sua prática nos aspectos biológicos e ecológicos que alicerçaram a gênese da EA no Brasil na década de 1980 não se atentando aos novos tempos que requerem que a escola se torne uma nova escola. Escola essa, “cidadã, gestora do conhecimento, não lecionadora, com um projeto eco pedagógico, isto é, ético, político, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo” (GADOTTI, 2000, p. 47).

Guimarães (2006) chama à atenção para o fato de que quando o educador simplifica a educação, ele cai numa armadilha paradigmática, na qual,

[...] por estar atrelado a uma visão fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta uma compreensão limitada da problemática ambiental que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental, produzindo o que Grüm (1996) chamou de pedagogia redundante. Essa prática pedagógica presa à

armadilha paradigmática não se apresenta apta a fazer diferente e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna. Dessa forma, se mostra pouco eficaz para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável (GUIMARÃES, 2006, p. 23-24).

Desse modo, Reigota (2009), Guimarães (2006) e Dias (2004) advertem para que o papel da EA, em âmbito escolar, centre-se no oferecimento aos educandos de experiências de aprendizagem que os permitam compreender as relações dos seres humanos com o meio (natural e social), sua dinâmica e suas consequências, de forma a promover a participação consciente, ativa e solidária, na busca por soluções para os problemas postos.

Nessa perspectiva, Jaume Sureda e Antoni J. Colom (1989)³⁰ acordam para que a EA seja efetivada no ensino formal, deva conjugar e coordenar três fases ou etapas: educação sobre o meio (em referência explícita aos conteúdos), educação através do meio (incidência metodológica e mediadora) e educação em prol do meio (mensagem axiológica e teleológica). Ainda segundo os autores:

Na era tecnológica, educar será forçosamente possibilitar a convivência entre o homem e a natureza, avançar em níveis de justiça social mais amplo, racionalizar a produção dos recursos, aumentar a capacidade de investigação e pesquisa para o desenvolvimento de tecnologias mais brandas e menos dependentes das fontes energéticas; educar para o futuro será educar para as necessidades reais...Será educar para a solidariedade entre os homens e entre os povos. Será definitivamente aprofundar-se nos múltiplos aspectos que a educação ambiental contempla hoje (1989, p. 55).

A necessidade de introduzirem-se essas questões nos conteúdos escolares torna o desafio a cada dia maior. Nesse sentido, é importante que o professor trabalhe visualizando o novo, o que não é correr atrás de modismos midiáticos, ao contrário, é possuir o objetivo de desenvolver nos alunos uma postura crítica diante das informações e valores veiculados pela mídia, pois, ao colocar o aluno no ciclo de mudanças e desafiá-lo a desenvolver suas habilidades e capacidades de empreender novos caminhos para sua vida, o professor, pode auxiliá-lo a reelaborar as informações que recebe através da esfera tecnológica. Entende-se que o Professor 4 viabiliza essa premissa ao relatar em seu depoimento que utiliza-se do Projeto UCA na condução de sua prática docente:

³⁰Inicialmente, os autores fazem uma análise de como o ambiente foi historicamente utilizado no processo educativo e propõem atenção a este fator na elaboração do trabalho pedagógico. Colocam ainda sugestões e práticas de reestruturação da escola, inclusive de remodelamento de espaços físicos que facilitariam a maior interação do ambiente natural com o social.

Eu não consigo ficar me baseando somente no livro didático, tem alguns professores que se baseiam realmente no livro, mas eu não consigo. Nós temos aqui no Colégio a questão do computador, cada aluno tem um computador, o que dinamiza melhor a aula, porque, por exemplo, já que todos os computadores têm internet, eu posso na aula indicar que todos acessem um site, eles acessam e as pesquisas são online, mais atualizadas. Isso é um grande diferencial aqui no Colégio, ainda mais em relação ao meio ambiente, justamente porque a gente consegue sempre estar atualizado, com temas novos, entrevistas novas, não fica só com o livro didático. Até porque o livro didático no que condiz com a parte de meio ambiente ou a parte de natureza, eu acho que sempre deixa muito a desejar [...].

Neste universo de complexidades, à medida que a questão ambiental é apresentada como um problema híbrido, associado às diversas dimensões humanas, os repertórios pedagógicos devem ser amplos e interdependentes, necessitando que se situe o aluno e que os professores sejam cada vez mais preparados para reelaborar as informações que recebem, e entre elas as ambientais, para poder transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados nas suas múltiplas determinações e intersecções, como a realizada pelo Professor 4 quando diz: “a gente trabalha com degradação, com natureza, com essa relação homem/sociedade/natureza, no entanto, os alunos cobram bastante a feitura de oficinas”. Percebe-se aí, que o professor consegue significar esses conceitos, contudo, sabe que o trabalho precisa ser melhorado e aprofundado, pois, “os alunos ainda tem a visão de Educação Ambiental como aquela de construção de caixinhas, de trabalhar com vaso pet e tal, tanto é que sempre que há alguma oficina ela é lotada num instante”.

Esse elemento apontado pelo Professor 4 quando afirma que os alunos relacionam a EA com realização de oficinas de reutilização de materiais, é fornecedora de indícios para que se credite aos trabalhos pontuais que têm sido realizados, abordando e discutindo questões com caráter meramente informativo e de orientação para comportamentos adequados, essa consequência limitante da EA, destituindo-a de seu caráter político e formativo voltado para a construção da cidadania local e planetária.

Desse modo, conforme Rodrigues (2008), a escola precisa afinar discurso, atitudes e ações que possibilitem aos educandos compreenderem de forma crítica, as relações da EA com a vida cotidiana em suas variadas dimensões. Contudo, afirma que:

Penetrar no cotidiano dos indivíduos da comunidade escolar na perspectiva de ressignificar os saberes e de consolidar um processo de educação ambiental que responda aos anseios da sustentabilidade, torna-se desafiador para a escola. Na busca constante de alternativas metodológicas, a escola tem conduzido o processo educativo de uma maneira que não tem conseguido levar os estudantes a refletirem sobre a trama de relações, tanto

econômicas, quanto culturais, em que se encontram inseridos (RODRIGUES, 2008, p. 176).

Infere-se a partir do exposto, que a EA deve caminhar para a perspectiva de ter um caráter transformador no contexto escolar. O ato de transformar, neste âmbito, prende-se diretamente ao reconstruir, remodelar, alterar. E se reporta a situações como reconstruir valores, remodelar conceitos, alterar princípios, enfim, modificar o processo de interrelacionamento ser humano/natureza, ser humano/ser humano com vistas a uma transformação de cunho socioambiental (LOUREIRO, 2004b).

Nessa acepção, a característica transformadora da EA para Loureiro (2004b, p.115) implica,

[...] admitir uma práxis educativa que, vinculada ao exercício da cidadania, estabeleça movimento unitário entre teoria e prática, em processo integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação do conjunto das relações sociais, inclusive as econômicas, que definem a base de organização da vida humana em sociedade.

Sendo assim, acredito que se faça necessária uma atitude pedagógica que busque a construção de um novo paradigma, onde haja o estabelecimento de relações consistentes entre o conhecimento científico, as inovações técnicas e as mudanças sociais em favor da sustentabilidade. Daí, o relevante papel creditado a EA na construção dessa nova postura, pois, é apontada como aquela que possui um grande campo a desenvolver, realizando um trabalho de compreensão, sensibilização e ação sobre a necessária relação integrada do ser humano com a natureza.

Referindo-se a este aspecto da EA, a Agenda 21 incorporou junto a outros temas relacionados ao meio ambiente, no seu capítulo 36, que trata sobre a promoção do ensino, a conscientização e o treinamento em relação à questão ambiental, a recomendação referente à reorientação do ensino formal no sentido de incorporá-la, salientando que:

O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável, para aumentar a capacidade do povo de abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a

participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre o meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio econômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual) deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e meios efetivos de comunicação (AGENDA 21, cap. 36, 1992).

Depreende-se daí que o capítulo 36 da Agenda trata de uma pauta de ações que deverão ser assumidas como um compromisso pelas políticas públicas, devendo ser implantada pelas escolas, enfocando temas, projetos, metas, planos e mecanismos de soluções para os principais problemas ambientais contemporâneos.

A compreensão de que o papel da educação, enquanto mediadora entre o conhecimento formal e os alunos, deve ser coerente com a promoção da cidadania responsável, solidária, pautada em princípios de respeito com as gerações futuras e com a herança cultural e natural a elas destinadas, percebe-se legitimado pelo Professor 6 quando relata sobre como a EA se faz presente na maneira como conduz sua prática:

Acredito que a forma como a gente enxerga e conduz o dia-a-dia em sala de aula guarde certo ar de inovação. Trabalho com a Língua Portuguesa e tento distanciar-me um pouco da visão mais tecnicista, mais gramatical do ensino da língua. A gente está acreditando que as atividades de leitura e escrita devam ser privilegiadas em sala de aula, independente do componente curricular, então, é a partir delas que a gente está conversando, passeando pelos estilos literários e discutindo.

Percebe-se pelo depoimento que o Professor 6 trabalha com a Língua Portuguesa de maneira não prescritiva, a despeito de que ainda hoje no Brasil, confunde-se, por vezes, o ensino da língua materna com o ensino da gramática normativa, responsável pelo funcionamento da “norma padrão culta”. Desse modo, coaduna com Freire (1996) quando ele alerta que a educação deve ser permeada por um viés dialógico e conscientizador do respeito e da valorização do outro, instigando a observação e a curiosidade. Em seguida fala sobre as atividades que desenvolve em sua prática docente:

[...] Estava no doutorado. Voltei há 3 meses e desde então, a única atividade que realizei falando de Meio Ambiente explicitamente, foi uma em que acabamos refletindo em sala de aula quando o pessoal que trabalha com a coleta seletiva aqui na UFS pediu para que as aulas fossem interrompidas e que fossemos com os alunos para o anfiteatro e aí eles falaram conosco a respeito do tema e ao chegar à sala conversamos sobre o que eles entenderam da idéia, se gostaram, se pretendiam contribuir, como é que eles

se enxergavam, então fizemos uma reflexão. [...] A gente tem uma idéia meio formada, pré-estabelecida, que tratar de questões sociais, de questões de cidadania, não é tratar de Educação Ambiental. Aquela idéia primeira que recebemos na formação inicial faz a gente pensar que talvez não esteja trabalhando com a Educação Ambiental. Tenho uma compreensão um tanto limitada a respeito, não saberia te dizer se isso que fazemos aqui é Educação Ambiental, mas, se trabalhar com educação, com postura cidadã, seria trabalhar numa perspectiva da Educação Ambiental, então estou trabalhando.

No início do depoimento, ao exemplificar uma atividade que desenvolveu com relação à temática ambiental, o Professor 6 faz pensar que vai enveredar-se por um caminho que leva para uma prática conservadora em relação a EA. No entanto, em seguida, demonstra entender a EA de maneira crítica, ao remetê-la para a discussão das questões sociais e da cidadania. Entretanto, no final de sua fala, o Professor 6 evidencia não possuir segurança sobre se a perspectiva que alicerça sua prática com relação a EA condiz com o que realmente ela é.

De acordo com Sato (2003) é preciso pensar a EA como um movimento crítico que leva, necessariamente, à indagação sobre a gênese dos problemas ambientais, através da observação, reflexão e investigação acerca das situações que se apresentam. Sua principal função é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escrevam sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação, o que a caracteriza, segundo a autora, como participante e democrática. Além disso, a EA, afirma Sato (2003) tem como principal objetivo contribuir para mudanças de atitudes humanas em relação ao Meio Ambiente.

Nessa perspectiva, Guimarães (1995) e Reigota (2009) argumentam que a EA na prática pedagógica deve desenvolver uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, onde cada sujeito possa aprender com os conhecimentos científicos e com os saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, *a partir* do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. Dessa forma, dizem os autores, a EA avançará na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo.

Neste sentido, Guimarães (1995, p. 28) coloca que a EA é:

[...] participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora de cidadania. É transformadora de

valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida.

Seja no âmbito local seja no global, a problemática socioambiental precisa ser enfrentada. A aquisição do conhecimento, de maneira crítica, possibilita ao indivíduo desenvolver atitudes éticas e, nesse sentido, o conhecimento torna-se ingrediente principal para a implementação efetiva da EA enquanto processo educativo. Inserir a dimensão ambiental na sala de aula é importante no sentido de desenvolver junto aos alunos uma postura crítica, dialógica e participativa, buscando mudanças de atitudes e de comportamento frente à realidade do seu entorno, frente às informações e aos valores veiculados pela mídia e aos valores desenvolvidos na própria escola e comunidade.

Fundamentada pela ideia de que a tônica da educação está “no aprender, na capacidade de interpretar e intervir crítica e criativamente na realidade” acredito que isso somente será possível se o aluno tiver oportunidades de reflexão-ação que o estimule de modo a construir sua autonomia, autoconfiança e auto-organização. Sendo assim, espera-se que escola e professor ofereçam essas oportunidades por meio de práticas de atividades de ensino que chamem a atenção do aluno para situações de vida, que permitam discussões e elaborações de pareceres voltados à “construção de valores” e que possam significar mudanças positivas, tanto no âmbito individual como coletivo.

4.2 Interdisciplinaridade e Transversalidade como Propriedades da EA no pensar e no agir dos professores do Ensino Fundamental do CODAP

Considero importante apresentar o que alguns autores pensam sobre interdisciplinaridade e transversalidade, para que posteriormente, seja possível entender como os professores do Ensino Fundamental do CODAP alocam esses conceitos em suas práticas.

Para Fazenda (2001), a utilização da palavra interdisciplinaridade vem se desgastando e sofrendo alterações de sentido na medida em que se aplica o termo de forma incerta. A autora diz ainda, que há pouco rigor no registro e acompanhamento de quais práticas pedagógicas podem ser de fato entendidas como interdisciplinares.

Essa sensação incômoda que muitos sentem em relação ao conceito, segundo Fazenda (2001, p. 15), faz com que a interdisciplinaridade seja “apenas pronunciada e os educadores não saibam bem o que fazer com ela”. Ainda, de acordo com a autora, os mesmos

“sentem-se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação, e, essa perplexidade é traduzida por alguns na tentativa da construção de novos projetos para o ensino. Entretanto observa-se em todos esses projetos a marca da insegurança” (idem, p. 15).

Fazenda (1994, p. 28) assevera ainda, que a interdisciplinaridade “não se constitui em alternativas que garantirão um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada e crítica sobre o funcionamento do processo didático-pedagógico”.

Diferente do conceito de *multidisciplinaridade*, a qual, de acordo com Carvalho (2004, p. 121), “diz respeito à situação em que diversas disciplinas, com base em seu quadro teórico-metodológico, colaboram no estudo ou tratamento de dado fenômeno” e a *transdisciplinaridade* que “radicaliza a ideia de reacomodação e unificação dos conhecimentos disciplinares, com relativo desaparecimento de cada disciplina”, a *interdisciplinaridade* não se prende à unificação dos saberes, mas, deseja um espaço de troca e articulação entre os diferentes conhecimentos e saberes, onde as disciplinas possam estabelecer conexões entre si, na construção de novos referenciais conceituais e metodológicos, promovendo o intercâmbio de conhecimento e o diálogo dos saberes especializados com os saberes não científicos (CARVALHO, 2004).

Ferreira (2001, p. 33-34) apresenta em seu texto “Introduzindo a noção de Interdisciplinaridade” uma metáfora muito interessante e ilustrativa – o conhecimento é uma sinfonia:

Para sua execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro... todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros. Durante os ensaios as partes se ligam, se sobrepõem e se justapõem num movimento contínuo... o projeto é único: a execução da música. Apesar disso, cada um na orquestra tem sua característica, que é distinta...

Essa metáfora ressalta a importância de se compreender a interdisciplinaridade numa perspectiva para além da mera integração de campos do saber, abarcando a possibilidade da concepção e surgimento de novos conhecimentos. Assim, como na música, também na construção do conhecimento a integração das muitas ciências não garante a sua perfeita execução. A interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento, mas não só de integração, também de criação e recriação de outros pontos para discussão.

Nesse sentido, Araújo (2004, p. 74) diz que no âmbito educacional,

a interdisciplinaridade vai se constituindo como possibilidade de uma nova organização do trabalho pedagógico, que permite uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela fragmentação das disciplinas, mas permitindo uma comunicação entre os compartimentos disciplinares.

Essa perspectiva, expressada por Araújo (2004), foi possível vislumbrar no depoimento do Professor 2, quando disse que estava realizando um trabalho interdisciplinar sobre manifestações folclóricas sergipanas:

Em Artes os alunos estão aprendendo algumas danças, bonecas de fantoches, músicas, etc. E em Educação Física a gente trabalha várias coisas sobre a atividade física até chegar às manifestações folclóricas, fazendo a relação entre dança e cultura, dança e religiosidade, dança e as movimentações das danças nas músicas. A gente não aprofundou no sentido de uma discussão mais ampla sobre o contexto que nasceu aquela dança como cultura de uma era distante, a gente está vendo somente como essa dança é, onde ela existe, como ela se apresenta, etc. Eu não sei se isso tem relação com o conhecimento da questão ambiental. Eu entendo assim, relação indivíduo x contexto social. Eu não tenho leitura sobre Educação Ambiental numa perspectiva mais profunda, mas trabalho nessa direção, contextualizando. Como a gente vem trabalhando nesse termo da cultura corporal, significa também que se vai compreendendo essas práticas das manifestações dentro do contexto cultural onde acontecem e vamos discutindo.

O Professor 2, quando aproxima a questão cultural a partir da ideia de que, por meio de processos dialógicos, homens e mulheres são tidos como produtores da cultura, apoia-se na pedagogia de Paulo Freire. Nessa perspectiva, a atividade realizada destaca um universo de significados que permite ao educando construir a sua interpretação, comparando o contexto onde acontecem as manifestações culturais com aquele no qual vive. Percebe-se que o Professor 2 propicia o debate entre contexto, cultura e indivíduo, conscientizando-o da importância de reconhecer e respeitar a diversidade cultural existente. Nesse sentido, pode-se dizer que o Professor fundamenta-se no 8º princípio da EA constante na Lei 9795/99, artigo 4º, quando diz que para a prática da EA deve ser considerado “o reconhecimento e o respeito à pluralidade e a diversidade individual e cultural”.

No entanto, é possível perceber a incerteza que ronda o Professor 2 quanto à compreensão se sua prática docente condiz com os alicerces da EA, justificando possuir poucas leituras sobre o tema. Desse modo, pode-se afirmar que o Professor realiza um trabalho educativo crítico, reflexivo, contextualizado, porém, sem conhecimento e apoio

teórico para argumentar com maior segurança de que a EA alicerça seu fazer pedagógico. Contudo, de acordo com Guimarães (2001), a EA é um campo em construção e se desenvolve na prática cotidiana dos que realizam o processo educativo.

O Professor 3 ao falar da interdisciplinaridade, descreve-a como uma possibilidade que permite a apreensão de novos saberes:

Com algumas disciplinas já acontece à interdisciplinaridade. Então, às vezes eu faço com a disciplina de História, a gente trabalha com determinadas turmas um conhecimento que a professora de História está trabalhando no sentido histórico, eu estou trazendo o mesmo conhecimento no sentido artístico e a gente consegue fazer essa ponte. Esse ano estou concluindo o trabalho com a disciplina de Educação Física. Ela está trabalhando as danças populares, os folguedos, esses elementos da cultura popular e eu estou trabalhando esses mesmos elementos só que na visão artística, trazendo o teatro de fantoches, a confecção do fantoche, a apresentação desse mesmo conteúdo que a Educação Física está trabalhando. Enquanto eles dançam na Educação Física, eles constroem bonecos, fazendo-os dançarem na minha disciplina e a gente dialoga, contextualiza, faz uma ponte.

Percebe-se pelos depoimentos dos Professores 2 e 3 que a interação e integração do conteúdo “Manifestações Folclóricas Sergipanas” foi trabalhado em um sentido de não esquecer o fato de que cada disciplina tem sua própria lógica. Para Japiassu (1976), respeitando-se a lógica interna de cada disciplina é preciso ultrapassar os limites reducionistas entre elas e vencer as barreiras. Assim, é necessário que haja pontes entre as disciplinas, já que elas se mostram muitas vezes dependentes umas das outras, tendo, em alguns casos, o mesmo objeto de estudo, variando somente em sua análise.

Nesse caso, o desafio foi o de relacionar as experiências de vida dos alunos, o conhecimento do senso comum com que chegaram à escola ao conhecimento sistematizado, de modo a favorecer para que percebessem o mundo de forma integradora, entendendo os contextos culturais onde as manifestações acontecem.

Esse encaminhamento, dado pelos Professores 2 e 3, trata-se de um aprendizado social, baseado no diálogo e interação, em constante processo de criação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, valorizando as diversas formas de conhecimento, fortalecendo a cultura sergipana, a postura cidadã e ambiental dos alunos, pois, de acordo com Reigota (2009, p. 45), “a educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas quando analisa temas que permitam enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades”.

Fazenda (1994) entende a atitude interdisciplinar como não só a busca por eliminar barreiras entre as disciplinas, mas também as que existem entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, trocar conhecimentos, reconhecer as limitações de seu saber, envolver-se e comprometer-se em projetos conjuntos, modificar hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, dialogando. Enfim, para a autora, a interdisciplinaridade não é ciência das ciências, mas, um ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos desafios e problemas do ensino e do processo de aquisição do conhecimento científico. Esse entendimento de Fazenda (1994) é aportado pelo Professor 6 ao dizer que:

[...] a gente sempre está tentando se engajar, somar ao trabalho de outros colegas, nessa perspectiva de não entender uma área do conhecimento isolada da outra. E quando você faz um trabalho dessa natureza, o que eu pude perceber é que os alunos se interessam mais, eu diria que a produtividade que se pretendia alcançar de desempenho do aluno na sua disciplina termina sendo maior. Acho que a motivação, a integração, vem de eles sentirem que aquilo que estão discutindo, aprendendo, refletindo, produzindo tem a ver com a sua própria vida.

Entretanto, é preciso reconhecer que a interdisciplinaridade, “o agir interdisciplinar” ainda se constitui em uma barreira, em uma limitação presente na prática docente como o sinalizado no depoimento do Professor 1:

É difícil, a gente está tentando agora ver se consegue, às vezes dá com um ou outro, mas é muito difícil, sinceramente aqui no Colégio são poucos os trabalhos interdisciplinares. [...] Agora, é possível? É. Hoje a gente tem discutido muito essa possibilidade, até porque a realidade da escola está mudando, mudou o processo de acesso que antes era por concurso e agora é por sorteio. Então a gente está nesse processo de discutir onde é possível, com quem é possível trabalhar, porque muitas vezes tem professor que não se interessa, não quer, não gosta...

Com este depoimento é possível inferir que apesar de muito se falar em trabalhos interdisciplinares, há ainda uma oposição/rejeição por parte de alguns professores em estar desenvolvendo tais práticas, já que é de conhecimento de todos de que a interdisciplinaridade não se delineia como uma posição ou realização fácil, cômoda ou estável, pois, exige novas maneiras de conhecer o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar.

De acordo com Romão (2008, p. 75),

Nos dias de hoje, no interior da escola, talvez a maior questão para ser revista seja a forma de instigar o professor a sair do trabalho individual e solitário para o trabalho coletivo e colaborativo, de fazer a passagem do encontro para as relações, relações educativas, de enfim, descobrir que sozinho ninguém faz nada. Já foi dito há mais de trezentos anos que educação não é coisa de um só homem.

Desse modo, com o intuito de “sacudir” o conhecimento escolar, de “desacomodar” as disciplinas e fazê-las de novo se alimentarem da vida real, revitalizando o valor educativo que possuem, foram implantados os PCN para o Ensino Fundamental e Médio específicos para cada disciplina e também foram criados os cadernos com os chamados ‘temas transversais’.

Os Parâmetros³¹ foram apresentados como desafio às escolas, na busca do debate, do diálogo e da problematização ante as questões sociais que envolvem as relações da vida cotidiana na escola, na comunidade e também para o indivíduo enquanto parte de um contexto maior.

O volume 10.3 para a segunda etapa do Ensino Fundamental traz o tema Meio Ambiente como recomendação para ser trabalhado de modo transversal nos currículos. Entenda-se por “tema transversal” o conjunto de assuntos que envolvem a problemática social atual, a qual é complexa, exigindo adaptações regionais e locais. Para um maior esclarecimento, Yus (1998) coloca que os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas. Assim, enquanto as diversas áreas trabalhadas no Ensino Fundamental são tratadas de forma específica, o tema transversal Meio Ambiente requer um tratamento interdisciplinar, junto a outros temas como ética, saúde, orientação sexual e pluralidade cultural (BRASIL, 1998b).

De acordo com Brasil (1998b, p. 21), a principal finalidade do tema Meio Ambiente é “[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental, de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global”. Esse mesmo texto prossegue dizendo que para se atingir tal finalidade é preciso que o aluno compreenda “as múltiplas dimensões dos problemas ambientais, para além da segmentação do saber em disciplinas, visualizando os aspectos

³¹ O termo “parâmetro” é utilizado pelo MEC no sentido de construir pontos comuns característicos para todas as regiões, sem desprezar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país.

físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre as escalas locais e planetárias desses problemas (idem, p. 27)”.

Os critérios para seleção e organização dos conteúdos sobre a questão ambiental no Ensino Fundamental, conforme Brasil (1998b) estão voltados mais para o *desenvolvimento de valores, atitudes e posturas éticas* do que na aprendizagem de conceitos, já que os mesmos pertencem às áreas disciplinares.

Para tanto, o documento propõe que se tragam, para o universo escolar, recortes da vida real, questões candentes que se vivenciam e que de fato contam no desenrolar do destino comum. Assim, a proposta é a de que cada professor introduza temas que vão do local ao global e do global ao local, do ambientalmente equilibrado, saudável, diversificado e desejável ao degradado ou poluído, para que se sinta a necessidade de superação dessa situação e indiquem-se medidas necessárias para discutir as responsabilidades, decidir possíveis contribuições pessoais e coletivas, para que, quando constatados os desequilíbrios, não haja desânimo ou desmobilização, mas, importantes contribuições que a escola – docentes, alunos e comunidade – possam dar para tornar o ambiente cada vez mais equilibrado e os alunos cada vez mais comprometidos com a vida, a natureza e a melhoria dos ambientes com os quais convivem (BRASIL, 1998b).

Além disso, segundo os PCN (BRASIL, 1998b), há inúmeras especificidades, e cada região, cada comunidade, cada grupo, cada escola deve respeitá-la, cabendo ao professor inserir a discussão sobre a temática ambiental de modo a proporcionar aos alunos uma grande diversidade de experiências e discutir formas de participação que amplie a consciência sobre as questões relativas ao meio ambiente, levando-os a assumir de forma independente e autônoma, atitudes e valores para a sua proteção e melhoria.

Considerando que o tema Meio Ambiente contribui para uma formação cidadã mais completa e ampla, os PCN propõem que os alunos, no final da primeira fase da Educação Básica, sejam capazes de:

- Conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;
- Adotar posturas na escola, em casa e na comunidade que levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;
- Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e prospectivo para garantir um meio ambiente saudável e de boa qualidade de vida;
- Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa-efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo

(histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais do seu meio;

- Compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo de recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia;
- Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;
- Identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente (BRASIL, 1998b, p. 31 e 32).

Observa-se que essas metas apontam para a necessidade de promover uma educação, voltada à aquisição de uma maior responsabilidade e sensibilidade com o ambiente, na busca de modos de vida mais saudáveis, salientando a importância para o ato de desenvolver nos educandos uma postura ativa e crítica em relação aos dados e informações que recebem, incentivando-os a aplicá-las em situações da vida cotidiana, visando à compreensão mais globalizada do mundo em que vivem no âmbito sócio-político-econômico. No entanto, segundo Araújo (2004, p. 56),

a informação, por si só, não é capaz de promover atitudes críticas, desenvolver valores éticos e morais. É necessário que o indivíduo, a partir da informação, adquira um conhecimento que permita a internalização de conceitos e valores, capaz de proporcionar a compreensão da realidade e desenvolver senso crítico e participativo para transformação social e manutenção dos bens naturais.

Coadunando com a autora, acredito que a aquisição do conhecimento de maneira crítica e global, possibilita ao indivíduo desenvolver atitudes éticas e, nesse sentido, esse conhecimento torna-se ingrediente principal para a implementação efetiva da EA enquanto processo educativo. Desse modo, confirma-se um conhecido lema ecológico, o de “agir localmente e pensar globalmente”. No entanto, Guimarães (1995, p.39) ressalta que

esse agir e este pensar não são separados, mas constituem a *práxis* da EA que atua consciente da globalidade que existe em cada local e em cada indivíduo, consciente de que a ação local e/ou individual agem sincronicamente no global, superando a separação entre o local e o global, entre o indivíduo e a natureza, alcançando uma consciência planetária que não é apenas compreender, mas, também, sentir-se e agir integrado a esta relação: ser humano/natureza; adquirindo, assim, uma cidadania planetária.

Outro ponto apontado pelos PCN (BRASIL, 1998a) é com relação à vivência escolar, destacando que é um momento indispensável de constituição da cidadania, e, portanto, é

preciso que o conhecimento lá oferecido e desenvolvido seja de fato conhecimento, pois, não há conhecimento verdadeiro que não se referencie na realidade, assim como não há conhecimento se o que for aprendido não enriquece os olhos sobre a realidade e se não capacitar os indivíduos para que, diante da complexidade do mundo real, saibam, minimamente, se posicionar e orientar suas opções e ações.

Contudo, o próprio documento coloca que o universo escolar não tem cumprido a contento essa finalidade. Uma das razões, assinalada com destaque, diz respeito à questão do olhar sobre a realidade a partir das disciplinas clássicas, que, de certo modo se congelou, salientando que, os conhecimentos (somatória das disciplinas) estão burocratizados e afastados da realidade, que possuem valor utilitário para ultrapassar fases (vestibulares, concursos, empregos, etc.), mas tem valor menor na construção humana e cidadã (BRASIL, 1998a).

Compartilhando desse entendimento, o Professor 8 afirma:

[...] A escola de um modo geral não está preparando para a vida e sim preparando para concursos. O dia que alguém tomar vergonha e mudar isso vai ficar bom. Eu tinha vontade de ensinar uma Matemática que preparasse para a vida e não para fazer cálculos enfadonhos o tempo todo (grifos meus).

Diante desse desabafo, pode-se entender que o Professor 8, ao dizer que tinha vontade de ensinar para a vida ultrapassando os limites dos cálculos enfadonhos, demonstra que ele é de acordo que, a informação por si mesma, sem interpretação, compreensão de sua relevância e utilização na produção de conhecimentos formativos não tem valor e sentido. O Professor, completa seu pensamento sobre a função da Matemática ao falar “[...] eu acredito que a Matemática existe, toda vida existiu para ajudar o homem a resolver seus problemas e não para criar problemas para ele”. Esse depoimento corrobora com os PCN quando diz que as disciplinas estão afastadas da realidade, não cumprindo a finalidade para a qual foram criadas.

Araújo (2003) coloca que para se realizar um trabalho educativo crítico, se requer que as temáticas trabalhadas estejam contextualizadas nos interesses e necessidades da maioria das pessoas, abarcando os conflitos vividos no dia a dia. Aloca ainda, como objetivos centrais da educação: a instrução e a formação ética. O autor considera que a escola tem realizado apenas o primeiro objetivo, instruir através da transmissão dos conhecimentos acumulados, acreditando que a formação ética tem ficado relegada ao segundo plano.

Para retomar este objetivo da educação, o autor propõe que a transversalidade seja tomada não apenas em sua dimensão metodológica, mas também em sua dimensão epistemológica, o que implica trazer intencionalmente para o cotidiano escolar a preocupação com a formação ética e para a cidadania. Essa posição amplia o conceito trazido por Brasil (PCN, 1998a, p.30) “[...] a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática”.

De maneira geral, pode-se dizer que para a educação dar conta das rápidas e vertiginosas transformações da sociedade contemporânea, os temas transversais podem ser destacados como inovação, pois, têm como objetivo superar a atual fragmentação do saber, que coloca as disciplinas em uma situação de isolamento uma das outras, tornando-as desconectadas entre si (BRASIL, 1998a).

Apesar dessa orientação encontrada no volume introdutório referente à implantação dos PCN (BRASIL, 1998a), Castro, Spazziani e Santos (2002) dizem que se observou uma série de problemas e dificuldades para a sua viabilização, pois o processo de elaboração desse documento foi baseado numa metodologia centralizadora, não tendo a participação de órgãos e entidades representativas da área educacional e também não houve discussões amplas com a sociedade. Além disso, segundo os autores, observou-se que nos anos iniciais de sua utilização, principalmente nas séries iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, houve apenas uma adequação dos planos e programas curriculares dos professores aos conteúdos propostos pelo documento, sem que isso se refletisse em mudança na prática da sala de aula.

Reigota (2009, p. 42) coloca que a inclusão do tema Meio Ambiente nos PCN possibilitou uma fecunda discussão e que “um dos principais argumentos dos críticos aos PCN era o da impossibilidade de se definir um currículo nacional em um país com a diversidade social, político, cultural e ecológica como o Brasil”.

Contudo, conforme Reigota (2009, p. 43), “o que precisa ser levado em consideração nessa discussão é que, com todos os contras e as adesões, os PCN marcaram a história da EA brasileira e é bem possível que novas gerações de educadores e educadoras ambientais tenham sido formadas sob sua influência”.

Assim, de acordo com o autor, somente se poderá saber se o tema transversal Meio Ambiente, proposto pelos PCN contribuiu positivamente ou negativamente na formação dessas gerações, quando, expuserem através de publicações ou depoimentos públicos as contribuições trazidas (ou não) através desses parâmetros para suas práticas pedagógicas e intervenções cidadãs.

Vale lembrar que transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos que geram equívocos, porém, ambas, se fundamentam no critério de uma concepção de conhecimento que aponta a complexidade do real e a necessidade de se valorizar a teia de relações entre seus diferentes e contraditórios aspectos.

Para Fazenda (2001), os temas transversais, trabalhados dentro da perspectiva interdisciplinar, superam a visão fragmentada dos conteúdos, pressupondo a colaboração das várias ciências para o estudo de determinados temas que orientem as atividades pedagógicas, respeitando a especificidade de cada área do conhecimento.

Nessa perspectiva, a inserção da EA nas práticas pedagógicas não pode ocorrer como uma disciplina isolada, ou como complemento de projetos e programas existentes sobre a temática, exigindo um olhar interdisciplinar sob a questão ambiental, ou seja, é preciso uma “cooperação entre as disciplinas tradicionais, indispensável para poder se perceber a complexidade dos problemas do ambiente e formular sua solução” (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005, p. 123). Esse aspecto colaborativo que permite o processo de aquisição e construção do conhecimento, orientado pela participação, vislumbrou-se no depoimento do Professor 4:

Trabalhamos a questão da relação homem/natureza na Serra de Itabaiana. Foram os professores de Biologia e de Geografia com os alunos para a Serra, para trabalhar com eles alguns conceitos de preservação e aí não era só o professor de Geografia, mas também o de Biologia que falava de preservação e dos conceitos das disciplinas. Até a gente mudou, por exemplo, depois desse trabalho, todo ano a gente faz a nossa Parada Pedagógica, é uma semana que antecede o início das aulas e aí a gente sempre senta, eu e o professor de Biologia para ver os conteúdos que são próximos, conteúdos que se repetem, conceitos que são trabalhados, para que não haja um conceito de EA para Biologia e outro pra Geografia, um conceito de Meio Ambiente para Biologia e outro para Geografia (PROFESSOR 4).

Reigota (2009, p. 68) ao falar sobre a prática interdisciplinar, diz que “ocorre à interdisciplinaridade quando docentes de diferentes disciplinas realizam atividades comuns sobre um tema. Assim temos diferentes interpretações sobre o assunto em pauta e as possíveis contribuições específicas de cada disciplina”.

Corroborando, Fazenda (2001, p.19) afirma que o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas. Para a autora,

estabelecer relações exige um nível de compreensão que precisa ser construído, ou seja, a visão interdisciplinar tem de ser construída pelos alunos por meio de subsídios fornecidos pelos professores, propondo a integração entre conteúdo, método e processo de desenvolvimento da aprendizagem.

No entanto, sabe-se que, na maioria das vezes, os trabalhos interdisciplinares, resumem-se à junção de diversas partes isoladas que pouco contribui para o entendimento da dinâmica socioambiental, confundindo a ideia de interdisciplinaridade com uma “colagem” de conteúdos, onde disciplinas próximas proporcionam a realização de atividades conjuntas no desenvolvimento de temas comuns como o sinalizado no seguinte depoimento:

Aqui, há 3 anos seguidos teve a Olimpíada do Meio Ambiente, então alguns trabalhos conjuntos foram feitos junto com Artes e Geografia. Tem inclusive uma Comissão para trabalhar essa questão do Meio Ambiente. Os trabalhos foram feitos principalmente com as turmas do 6º ano que lida muito com o tema Meio Ambiente. E como os conteúdos em algum ponto se encontram, principalmente no 6º ano com o conteúdo de Geografia, (sic) às vezes nós temos que trocar de tema com o pessoal da Geografia. Agora, por exemplo, no 8º ano, quando chegou à parte de sexualidade, de drogas lícitas e ilícitas, como temos aqui um professor de Orientação Educacional, então eu precisei conversar com ele e a gente teve que rachar esse tema (sic), então ele deu uma parte, comentou a parte ética e tal e agora eu estou comentando a parte biológica dessas situações (PROFESSOR 5).

Constata-se pelo depoimento que o Professor 5 entende a interdisciplinaridade como junção de temas que podem ser trabalhados em diversas disciplinas, sem atentar para o fato da complexidade do assunto. A interdisciplinaridade constitui-se em um dos mais importantes princípios da EA, mas ao mesmo tempo, segundo Araújo (2004, p. 75), “apresenta-se como o elemento frágil do processo, pois o trabalho interdisciplinar geralmente não é bem compreendido, e na maioria das vezes, não passa de mera justaposição de disciplinas, simples integração disciplinar, caracterizando-se como trabalho multidisciplinar”.

Tristão (1992) coaduna com Araújo (2004), ao dizer que não se pode confundir interdisciplinaridade com a simples integração entre disciplinas, pois, enquanto a integração se limita a aspectos superficiais de complementaridade, a interdisciplinaridade requer mudanças profundas em todo o processo educacional, substituindo a concepção fragmentária do conhecimento pela visão holística do ser humano no mundo, refletindo o comprometimento do indivíduo com o futuro dessa realidade. Ainda segundo a autora, a interdisciplinaridade desencadeia um processo emancipatório, pressupõe que todo conhecimento é de igual relevância, o que implica romper com as barreiras colocadas entre as

ciências naturais e humanas e provoca a superação da dicotomia existente entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática, como instrumento para compreender a realidade social.

Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada professor seja um agente da interdisciplinaridade. O trabalho ficará mais rico se os professores de todas as disciplinas discutirem, e, apesar de todas as dificuldades, encontrarem elos para desenvolverem um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento dos professores em suas especialidades como o apontado no seguinte depoimento:

Voltei a pouco do doutorado, desse modo, recentemente, não tenho realizado trabalhos interdisciplinares, porém, já fiz, antes de minha saída para frequentar o curso, trabalhos com os professores de Biologia, Geografia e História. Com a professora de Geografia da época, por exemplo, fizemos um trabalho em relação ao sertão sergipano. Nós fomos até o sertão, na região de Xingó e estendemos o reconhecimento até Paulo Afonso, em toda a região. Era engraçado porque eu realmente não conhecia de maneira técnica os termos, cada paisagem, cada coisa que a professora de Geografia avistava que mantinha vínculo com o que a gente queria despertar no olhar do aluno, ela ficava perguntando, perguntando. Então, foi uma experiência maravilhosa [...]. A minha disciplina, Língua Portuguesa acabou se engajando pela questão da expressão, da leitura e de algumas outras competências, então terminei me associando, agregando a minha área a ideia e discutíamos conjuntamente, antes, durante e depois da atividade desenvolvida (PROFESSOR 6).

Essa atividade interdisciplinar desenvolvida pelo Professor 6 juntamente com o Professor de Geografia da época é reveladora de que foram realizadas diferentes interpretações sobre o assunto e que houve contribuições específicas para cada disciplina. Corroborando, Reigota (2009) afirma que a prática considerada interdisciplinar, além de proporcionar uma compreensão mais global sobre o tema, harmoniza o intercâmbio de experiências dos professores com os alunos podendo envolver toda a comunidade escolar e extraescolar.

Observa-se ainda, que nessa atividade desenvolvida interdisciplinarmente, a perspectiva de trabalho é em torno da construção de uma EA crítica, calcada na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, cuja premissa é saber que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47).

As metodologias voltadas a essa concepção de educação buscam conectar o processo de conhecimento do mundo à vida dos educandos, para torná-los leitores críticos do seu mundo, nesse caso, o método Estudo do Meio³², foi utilizado pelos professores como uma alternativa viável e possível.

Esse método, de acordo com Sulaiman e Tristão (2008), pressupõe uma atividade coletiva, onde os diversos atores observam, analisam e pensam os inúmeros condicionantes do espaço e, com sua subjetividade, produzem várias conclusões e as confrontam, perfazendo um fazer e um aprender coletivos.

As autoras salientam ainda, que essa proposta traz como etapa vital o trabalho de campo, por meio do qual é possível realizar um movimento de compreensão plural e abrangente do espaço social, físico, histórico, cultural, ambiental e econômico. E isso é potencializado pelos estudos anterior e posterior ao campo que se expressam, respectivamente, no levantamento bibliográfico e planejamento da saída a campo e na reflexão crítica sobre o espaço estudado.

Reforçando, Pontuschka; Paganelli; Cacette (2007, p. 173) colocam que o Estudo do Meio é um “método de ensino interdisciplinar que se propõe a desvendar a complexidade de um determinado espaço extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender”.

Desse modo, a EA sendo um campo do conhecimento eminentemente interdisciplinar atrai a metodologia do Estudo do Meio, a qual articula diferentes disciplinas do currículo escolar sem deixar que percam sua especificidade, abrindo possibilidades para que aluno e professor experimentem um processo de pesquisa e ensino mais consistente (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETTE, 2007).

As autoras falam ainda sobre as etapas do método Estudo do Meio, dizendo que a problematização não é restrita a um momento, devendo acompanhar os sujeitos durante todo o processo, porque, por mais que se preparem, há situações e fatos durante o trajeto que sugerem estranhamentos e questionamentos e são esses elementos que vão trazer um retorno maior de conhecimentos.

³² Importante esclarecer que no depoimento gravado o Professor 6 não falou da primeira etapa do Estudo do Meio, entretanto, havia falado minutos antes da gravação sobre essa primeira etapa da atividade, qual seja: fazer um levantamento sobre a região (dados estatísticos, históricos, socioeconômicos, etc.) e em seguida elaborar o planejamento da ida ao campo, com um roteiro para que cada dupla de alunos identificassem, registrassem e pensassem as interações entre as diversas dimensões.

Diante das considerações das autoras, pode-se inferir que o Estudo do Meio agrega diferentes contribuições das mais variadas disciplinas que são de fundamental importância para maior compreensão do meio, possibilitando construir um conhecimento diferenciado, impregnado pelos vários aspectos ocorridos ao longo da pesquisa, permitindo propor intervenções que possam modificar a relação homem/sociedade/natureza em prol da melhoria da qualidade ambiental e social de nossa realidade.

Contudo, é sabido que, para a efetivação de práticas interdisciplinares, faz-se necessário uma nova fundamentação conceitual para guiar “práticas efetivamente amplas, profundas e sofisticadas, tornando seus objetivos e possíveis resultados, eventos sólidos, pilares epistemológicos, capazes de fazer frente a antigas leituras e conceitos, bem como transformá-los” (CASCINO, 2000, p. 73).

Apesar de todas as discussões e proposições que já ocorreram e ocorrem tratando das práticas interdisciplinares desde a Conferência de Estocolmo em 1972, segundo Gonzáles-Gaudiano (2005, p. 120), “a educação escolar, em seus variados níveis e modalidades, permanece submetida aos ditados e as severas limitações das disciplinas convencionais”.

Assim, reconhecendo-se como fundamental à concretização da EA a interdisciplinaridade, a qual traz em sua gênese a necessidade de ruptura com o padrão da ciência disciplinar para sua realização, constatou-se que os professores do Ensino Fundamental do CODAP traduzem a insatisfação em seus depoimentos, deixando claro que a prática interdisciplinar é própria de cada professor, não sendo a EA uma prática implementada pelo Colégio de maneira transversal, conforme prevista nos PCN.

Nesse sentido, é significativa a opinião de Loureiro (2006, p. 129), quando aponta possíveis entraves ao exercício da prática interdisciplinar, advertindo que “[...] a interdisciplinaridade se realiza por um processo que envolve esferas estruturais, institucionais da educação e as vivências cotidianas dos educadores”.

Desse modo, é possível inferir-se dos depoimentos a seguir que, institucionalmente, o Colégio de Aplicação não tem estimulado e/ou tem estimulado muito pouco os trabalhos interdisciplinares e que também não possui uma prática transversal de EA “reconhecida” como institucional:

[...] O que acontece aqui é, por exemplo, os professores de algumas disciplinas trabalham dentro do seu planejamento a questão ambiental. Agora um projeto da escola em si, para que todos os professores trabalhem essa questão, não existe. [...] Não existe um projeto interdisciplinar da escola para dizer: A gente vai trabalhar assim, assim e assim, não vou mentir, não

existe. Se alguém disser que tem, vai ter de apresentar o projeto (PROFESSOR 1).

Falta na verdade aqui no Colégio uma integração maior para a gente fazer essa interdisciplinaridade (sic) que tanto se fala [...]. A gente vai tentando, mas não há na escola na verdade, assim, no início do ano, uma proposta geral para as várias disciplinas construírem juntas, é preciso muita coisa ainda. A gente está construindo isso, particularmente, eu e outro professor e alguns outros também estão fazendo isso... (PROFESSOR 3).

Outro aspecto evidenciado é que, mesmo existindo obstáculos, alguns professores, fundamentados pelo desejo de que tal situação ocorra, desenvolvem atividades interdisciplinares, criando possibilidades de ensino diferenciadas, independente da ação institucional do Colégio, no que diz respeito a proporcionar uma estrutura que viabilize a ação interdisciplinar:

Eu não conheço projeto amplo, onde todos se envolvam aqui no Colégio. Mas, eu sei que há apoio a ações nesse sentido, estímulos, por exemplo, teve há algum tempo, uma Olimpíada sobre a Água, com poesias, músicas, há um apoio para que os alunos escrevam, tem divulgação, teve uma turma, por exemplo, onde eu estava trabalhando a questão do exercício e da respiração que os alunos se motivaram a escrever e uma aluna somente mandou para inscrição e essa aluna foi premiada nessa Olimpíada. Então há apoio nesse sentido, mas uma ação planejada para isso, no geral, pode ter por conta de alguns professores individualmente, mas no geral eu não conheço (PROFESSOR 2).

Quando você faz um trabalho integrado, ele termina se expressando no dia a dia do aluno, em frutos, como uma reflexão, uma transição, uma modificação do comportamento, uma série de outras coisas que a gente julga que termina sendo muito mais gratificante trabalhar assim, embora eu ainda diga que não seja a perspectiva da escola como um todo. Todas as atividades que surgiram e surgem partem da perspectiva de alguns colegas. Então, não é uma atribuição da escola ainda, eu diria com certo pesar, mas essa perspectiva do trabalho coletivo sempre está presente por iniciativa de um professor ou outro, de uma disciplina ou outra, que lança a ideia e essa ideia é apreciada por quem se interessa (PROFESSOR 6).

A suposição que se tinha de que as práticas dos professores estão intrinsecamente ligadas com suas concepções de Meio Ambiente e de EA foi confirmada. O que pensam se reflete em suas práticas e vice versa. Desse modo, os depoimentos dos docentes comprovaram que a concepção naturalista de Meio Ambiente e preservacionista de EA, bem como, a antropocêntrica de Meio Ambiente e conservacionista de EA, motivou atividades pontuais e isoladas, promovendo um saber acrítico. Já as práticas realizadas de maneira crítica e

contextualizadas balizaram-se num entendimento que vê o Meio Ambiente como complexo e EA numa concepção crítica.

Conclui-se que, independente da concepção do professor, o desejo de construir algo que mobilize, que gere alguma mudança na sociedade, é manifesto em todos os depoimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher (Cora Coralina).

A Educação Ambiental adentrou no ensino formal, como resultado de ações da sociedade, principalmente como consequência das preocupações manifestadas por estudos e pesquisas de que as reservas planetárias podem se esgotar e levar a espécie humana à extinção. Eventos internacionais vêm-se sucedendo de tempos em tempos para discutir tal temática, com o sentido de informar e formar as atuais gerações para o compromisso e responsabilidades do “cuidado” com o meio, de modo a permitir às futuras gerações um planeta ambientalmente sustentável. Daí a necessidade da EA.

Nesta perspectiva, vale destacar que, desde as décadas de 1960/1970, a EA vem sendo configurada por um conjunto de movimentos em defesa do meio ambiente (conferência, fóruns, convenções, etc.) de caráter internacional, os quais sedimentaram diretrizes e acordos que passaram a orientar as políticas ambientais nacionais e foi, no interior desse movimento que se estabeleceu que a EA, além de ser difundida em vários âmbitos da vida social, também deveria ser introduzida no ensino formal dos países signatários desses acordos internacionais.

No entanto, é necessário ressaltar que, embora recomendada por todas as Conferências Internacionais, exigida pela Constituição Federal e declarada como componente essencial e permanente da educação nacional pela PNEA – Lei 9795/99, a EA está longe de ser uma prática tranquilamente aceita e desenvolvida no contexto escolar.

Implementar a Educação Ambiental no ensino formal não tem sido tarefa fácil, tendo em vista que é um processo que deve servir de socialização do ser humano, necessitando de aquisição ou construção de conhecimento válido e significativo sobre o ambiente, seja em escala local ou mundial – o que requer que seja pensadas e articuladas metodologias que promovam o conhecimento interdisciplinar do objeto para que não seja tratado de forma descontextualizada do mundo no qual o indivíduo está inserido.

Para tal, é preciso que os atores envolvidos tenham clareza de que a EA tem como finalidade promover o desenvolvimento de valores e atitudes que se traduzam em uma nova forma de lidar com o meio ao qual pertence, sob a égide de uma ética que visa ao respeito à vida em todas as formas, que se tem constituído em um grande desafio para os professores, principalmente àqueles que tiveram sua formação realizada sob orientação da racionalidade técnica.

Assim, considerando o sistema atual de ensino e o paradigma pelo qual os professores foram formados, é de se esperar que algumas dificuldades possam aparecer na implementação da referida educação no ensino formal, apesar de alguns avanços que vêm sendo evidenciados.

Nesse sentido, esta pesquisa foi instigada pelo seguinte objetivo: **Compreender como a EA está presente nas concepções e práticas dos docentes do Ensino Fundamental do CODAP**, o que nos possibilitou trazer à luz um conhecimento de uma realidade temporal e contextual particular, que, nos impele a ressaltar que os dados discutidos neste trabalho não são representativos de uma situação mais ampla das concepções de EA de todos os professores que ministram aulas no Ensino Fundamental do CODAP, contudo, são significativos por revelarem aspectos que podem ajudar a elucidar caminhos para futuras reflexões, abrindo-se, inclusive, para novos estudos neste e em outros contextos educativos.

A partir dessas considerações, trago algumas conclusões, que não se fecham em si, tendo em vista outros questionamentos que emergiram e que não puderam ser elucidados em função do tempo e dos limites dos caminhos metodológicos traçados para a realização dessa pesquisa, como por exemplo, a questão da necessidade de processos formativos para os docentes em EA. É preciso, porém, atentar para o fato de se precisar discutir a qualidade dessas formações, questionando suas bases teórico-epistemológicas e metodológicas, porque a partir desses pressupostos dependerá a forma como a EA será conduzida na escola. Esse aspecto, contudo, fica reservado para outra pesquisa, quiçá no doutorado.

Na pesquisa realizada, foi possível identificar, a partir da fala dos sujeitos três tendências de Meio Ambiente: naturalista, antropocêntrica e complexa e três tendências de EA: preservacionista, conservacionista e crítica.

O conceito Meio Ambiente ancorou dois entendimentos no viés naturalista, o que por sua vez originou posicionamentos preservacionistas em relação à EA; três entendimentos foram aportados num viés antropocêntrico, consequentemente percebendo a EA numa visão conservacionista e três, ao entenderem o conceito numa visão complexa, por conseguinte, entendem a EA em uma concepção crítica.

A concepção naturalista de Meio Ambiente e a perspectiva preservacionista de EA, enfatizam os aspectos naturais, ou seja, pensam o ambiente como um conjunto de elementos físicos, químicos, biológicos, excluindo outros elementos, tais como as questões políticas, éticas, culturais, sociais, etc. Nessa perspectiva, o meio ambiente é entendido como sinônimo de natureza.

A concepção antropocêntrica - instrumentalizadora e utilitarista de Meio Ambiente, subjacente à racionalidade instrumental da sociedade moderna - apresenta consequências para a EA, pois ela passa a ser concebida dentro de uma lógica conservadora, resultante de ações isoladas, voltadas para a transmissão de conhecimentos sobre o ambiente, visando a mudanças de comportamento nos indivíduos, de forma fragmentada e descontextualizada da realidade e que são pouco eficazes na superação dos problemas socioambientais locais e globais.

Já a concepção complexa de Meio Ambiente e a perspectiva crítica de EA, que buscam superar a fragmentação, recuperando a complexidade como forma de perceber o mundo, ainda que não tenham sido predominantes, representam indícios de uma ruptura epistemológica que precisa ser incorporada nas práticas dos docentes na escola.

Para tanto, a educação necessita ser entendida como um processo permanente de mudança, aprendizagem, ressignificações de conceitos, valores e atitudes, de acordo com que os escritos de Freire (1996) postulam, isto é, a educação deve ser utilizada como dinamizadora de um processo de mudança, por meio de um método ativo, dialógico e participativo.

Desse modo, a escola deve ser desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem ocupa toda a vida dos sujeitos e possibilita conferir sentido à cultura cooperativa, cuja interdependência é o cerne das relações sociais estabelecidas, uma vez que há um tempo que a escola deixou de ser somente o lugar onde se aprendia a ler e a escrever.

Vive-se, portanto, hoje, um novo tempo, em que compreender cada vez melhor o mundo faz com que se tomem atitudes mais assertivas para modificá-lo. Assim, o papel da escola é formar cidadãos. Cidadão, aqui entendido como aquele que enxerga a realidade a sua volta, preocupa-se com ela e trabalha no sentido de transformá-la. Nesse sentido, o ensino deve voltar-se para a compreensão de atuação em um mundo envolto em mudança, de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a capacidade de transformação.

Sendo assim, é preciso que, de alguma maneira, a escola se potencialize na construção/elaboração de um currículo do qual possa, efetivamente, emergir numa escola cidadã, para preparar o aluno também para uma vida cidadã – que é a tônica do trabalho escolar.

É a partir desse contexto que se buscou averiguar se o PPP do CODAP contemplava a EA e o entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre essa inserção. Não se pode deixar de mencionar o fato de que na ocasião da elaboração do documento ainda não havia sido instituída a PNEA - Lei 9795/99, nem a nova LDBEN – Lei 9394/96 e tampouco os PCN,

portanto, pode-se dizer que o documento elaborado na época e para a época era avançado, pois, verificou-se que, a EA, ainda que tenuamente estava prevista em todas as disciplinas que compunham a base comum obrigatória, isto é, nas quais havia me proposto a pesquisar. Contudo, é importante destacar que a inserção da EA fica restrita a esse aspecto, pois, não foi constatado em outros espaços premissas que evidenciassem a presença da mesma no documento como prática transversal.

Desse modo, o estudo apontou que foram deixadas de lado considerações importantes presentes nos documentos que embasam a necessidade de relacionar a temática ambiental aos conteúdos do currículo, conforme propõem os PCN (BRASIL, 1998a; 1998b) e a PNEA - Lei 9795/99 (BRASIL, 1999). A LDBEN – Lei 9394/96 não traduz de maneira elucidativa a introdução da EA no currículo escolar. Embora incluídas muitas modificações nessa Lei, observa-se que mesmo sendo base da Educação Nacional no âmbito formal, infelizmente, deixa de reafirmar a importância da EA em todos os níveis de ensino como traz a Constituição Federal de 1988.

As vozes e olhares dos sujeitos da pesquisa com relação à maneira como percebem a inserção da EA pelo PPP evidenciou que é necessário se afinarem discussões que clareiem o que é o PPP e seu sentido, pois, ficou visível que a falta desse conhecimento mais aprofundado, pela maioria dos docentes, interferiu no seu entendimento da inserção da EA pelo documento, pois, verificou-se confusão conceitual com o Plano de Ensino.

Ações concretas e exequíveis com relação à atualização das partes faltantes do PPP também são imprescindíveis, pois, mesmo entendendo o PPP como um processo inconcluso, para que o compromisso de se trabalhar a EA em direção a uma finalidade que deve estar presente como horizonte da escola seja contemplado e explicitado por todos os envolvidos, é necessário e urgente que esse documento esteja disseminado na comunidade escolar para respaldar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo CODAP, precisando, claro, ser revisto periodicamente.

Nessa perspectiva, refletindo sobre a inserção das questões ambientais na escola em todas as disciplinas e prioritariamente de forma interdisciplinar, é preciso questionar sobre como fazer desta temática um espaço de criação e construção de novas vivências significativas, geradoras de novos saberes.

Desse modo, conforme apontado nos depoimentos foi possível observar que as questões ambientais aparecem na prática pedagógica dos docentes sob diversas formas; em alguns casos de maneira crítica, quando tratadas com maior profundidade, representando conteúdos explorados com explicações que remetem a contextos locais e globais. E, em

outros, num viés conservacionista, quando as inserções das questões ambientais denotam a falta de contextualização dos assuntos abordados, ficando as questões restritas a exemplos, impossibilitando discussões e reflexões que envolvam situações próximas à vida dos alunos.

Ficou demonstrado também, que, dos oito professores entrevistados, cinco não trabalham numa abordagem crítica de EA, que reflita sobre os benefícios e malefícios associados ao desenvolvimento e as implicações para o meio ambiente. Assim, a inserção da temática ambiental se distancia da Educação Ambiental quanto ao seu objetivo, que inclui contemplar a busca de solução para os problemas ambientais mais urgentes vividos pelas populações, mostrando os limites e as possibilidades de mudanças para a melhoria da qualidade de vida.

Ficou evidenciado ainda, que a cada início de ano, a ânsia em procurar fazer o melhor, afeta a todos. Daí planejam, discutem, elaboram algumas atividades em conjunto, mas, na hora de aplicá-las, sentem dificuldade em implementar seu planejamento. Inclusive, ficou implícito nas respostas da maioria dos professores que compuseram a amostra, que há necessidade de realização de um maior número de trabalhos coletivos.

Não obstante a falta de uma definição objetiva sobre o conceito de interdisciplinaridade, ao cruzar a discussão sobre as dificuldades em se definir esse conceito com os limites da prática interdisciplinar dos professores do Ensino fundamental do CODAP, observa-se que a EA é trabalhada somente por quatro professores de maneira interdisciplinar, os demais docentes não trabalham nessa perspectiva e/ou se trabalham, confundem trabalhos interdisciplinares com multidisciplinares. Essa perspectiva parece ser um problema das escolas de um modo geral e não somente do CODAP - o que precisa ser resolvido.

Também, durante a realização da pesquisa, parecem implícitos na fala dos professores, desejos de efetivamente realizarem algo que auxilie nas mudanças necessárias para qualificar a geração que está aí, assim como as próximas. Compreendem que o caminho é inserir temáticas que discutam comportamentos, atitudes e valores, mas sentem dificuldade em virtude da falta de capacitação e da necessidade de um projeto coletivo do CODAP, ou por outros motivos, que não são tão aparentes nas respostas apresentadas, ficando visível que a maioria sente dificuldade em trabalhar numa abordagem da Educação Ambiental Crítica.

O CODAP não possui uma estrutura pedagógica que trate a EA como uma prática transversal e interdisciplinar. O único documento que dá a entender que essa prática é uma possibilidade existente dentro do Colégio é dado pelo artigo 56 do seu Regimento quando diz: “Na elaboração dos programas os professores deverão observar os princípios de integração horizontal e vertical entre os componentes curriculares”. No entanto, percebe-se que a

estrutura curricular tem favorecido a fragmentação dos conteúdos, viabilizando uma desarticulação entre os profissionais, o que se tem refletido no isolamento de cada em sua própria disciplina, dificultando desse modo, a inserção da EA no meio educacional.

Essa dificuldade levantada pelos sujeitos da pesquisa e outras como a falta de tempo devido às inúmeras atividades, rotatividade de docentes (contratação de professores substitutos), o isolamento de alguns professores, desinteresse por parte dos alunos “conteudistas” (anos finais) a uma proposta inovadora, pressões advindas em torno de taxas de aprovação e o entendimento claro do que é a EA, complexificam ainda mais este quadro - o que ficou implícito nos depoimentos de alguns professores e explícitos em outros. Ainda assim, vários trabalhos de EA - interdisciplinares ou não – vêm sendo realizados no CODAP, porém, com pouca ou nenhuma divulgação e mais grave, talvez, sem a prática cotidiana que possibilita a transformação desse *status quo*.

O entendimento de que as atividades desenvolvidas não têm apresentado grande eficiência na “*promoção da consciência ambiental*”, também pode ser percebido, porque, conforme os professores, não existe um projeto institucional do Colégio que priorize a questão ambiental e as atividades desenvolvidas são realizadas pontualmente, não possibilitando mudanças significativas com relação às atitudes dos alunos.

De uma maneira geral, pode-se dizer que existe uma preocupação por parte dos professores entrevistados em desenvolver atividades a serem trabalhadas durante todo o ano letivo, contudo, muitos deles não conseguem relacionar a EA aos conteúdos curriculares. Isto ocorre porque os conceitos de EA, interdisciplinaridade e transversalidade não estão bem definidos para esses professores, os quais, acredito, necessitam de espaços de diálogo e formação.

Com relação à EA, acredito que se deve estimular a participação constante dos professores nas atividades de orientação pedagógica, uma vez que alimentaria a troca de saberes e experiências, transformando a escola em espaço de formação. Ainda nesse sentido, outro caminho seria o de repensar a função e os objetivos da Parada Pedagógica na escola, que poderiam contribuir para a formação continuada dos professores em serviço.

Penso que se a escola conseguir proporcionar uma leitura crítica da realidade, estimular a participação efetiva dos alunos na aprendizagem e chamar a responsabilidade de cada um para o objetivo de ampliar e melhorar a qualidade de vida, ela estará cumprindo seu papel. Para tanto, o ideal é os professores se aproximarem da teoria a partir das necessidades da sua realidade, dos seus alunos, para então desenvolver habilidades e clarear a compreensão a fim de consolidar um pensamento crítico e um trabalho que contribua substancialmente para

a formação de cidadãos atentos e conscientes das questões ambientais, motivando-os para transformar a realidade local na defesa da qualidade de vida, onde é possível relacionar cidadania com pertencimento, com uma nova forma de o homem relacionar-se com o mundo, com os recursos naturais e com o próprio homem, possibilitando a participação para a construção de uma sociedade sustentável.

Com o objetivo de fortalecer as práticas de EA na escola, aponto alguns possíveis caminhos:

- Incrementar o processo de capacitação docente visando o trabalho com projetos interdisciplinares;
- Estreitar as relações de parceria com a Universidade e a comunidade;
- Rever o Projeto Político Pedagógico do Colégio a fim de adequá-lo às novas exigências legais e realidades da sociedade;
- Estimular o diálogo entre direção, coordenação, professores, alunos e comunidade local para que se possa planejar, discutir soluções e decidir de forma participativa atividades e projetos de EA que tragam conhecimentos significativos;

Entendo, todavia, que devido à complexidade do processo educativo e das suas múltiplas relações, a viabilização desses caminhos não é uma tarefa simples e cômoda, acredito, porém, que este conjunto de sugestões/ações podem se constituir num incremento qualitativo no processo educativo que visa a formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

Este estudo não teve a intenção de esgotar o assunto. Ele se reveste de importância na medida em que apresenta desafios para aprofundar investigações científicas relevantes e instigar outros pesquisadores na busca de novos conhecimentos voltados para as políticas públicas de EA, para a construção de novos valores ambientais, para o verdadeiro exercício da cidadania, para a mudança de atitudes socioambiental, ou seja, para uma educação transformadora, como propõe Freire (1996), crítica, emancipatória, dialógica e participativa. Assim, espero, que a pesquisa possa contribuir, não somente no meio acadêmico, mas principalmente no lócus das escolas, das discussões e reflexões que possam conduzir à implementação e/ou otimização de ações na busca de um mundo sócio e ambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz. **Reconceituando Educação Ambiental**. Texto sobre EA para o Encontro da Juventude para o Meio Ambiente, realizado em 22/05/2004. Disponível em: <www.salesianos.com.br/downloads/subsidio.doc>. Acesso em: 12 mar 2011.

ALBUQUERQUE, Joelma; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educacao_campo> Acesso em: 02 fev. 2012.

ADAMS, Berenice Gehlen. **O que é Educação Ambiental? Definições de Educação Ambiental**. 2005. Disponível em: www.apoema.com.br/definicoes.htm. Acesso em: 29 jan. 2011.

AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. São Paulo, Senado Federal, Brasília, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-SP: Papirus, 14ª edição, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

ARAÚJO, Maria Inês Oliveira. **A Dimensão Ambiental nos Currículos de Formação de Professores de Biologia**. 209 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; LIMA, Glaucia da Conceição. Educação Ambiental Formal: I Encontro Sergipano de Educação Ambiental. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento (Orgs.). **EDUCAÇÃO AMBIENTAL – o construto de práticas pedagógicas consolidadas na pesquisa de professores em escolas públicas**. Aracaju: Criação, 2010.

ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

BARROS, Z. G. P. **Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação**. Salvador: UFBA, 1988.

BISPO, Marlucy Mary Gama. **Uma análise da produção textual escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**. 129 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2011.

BIZERRIL, M. X. A.; FARIA, D. S. Percepção de Professores sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 82, nº 200, 201, 202, p. 57-69, jan./dez. 2001.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** - Brasília: Senado, outubro de 1988, 168p.

_____. **Decreto nº 99.274 de 06 de junho de 1990**. Regulamenta a Lei 6938/81 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99274.htm > Acesso: 09 set. 2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Disponível no site: www.educacaoavicente.sp.gov.br/legislacao. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692/71. Brasília: Imprensa Nacional, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 1998d.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, 1993. Disponível <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf> Acesso em: 25 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 6938 de 02 de setembro de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.lei.adv.br/6938-81.html> >. Acesso em 20 abr. 2010.

_____. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril, 1999.

_____. **Lei nº 11.274 de 06/02/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Nacional, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei nº 10.172/2001. Brasília: Imprensa Nacional, 2001.

_____. **Projeto de Lei (PL 8035)** cria o PNE para vigorar de 2011 a 2020. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Meio ambiente: vol. 10.3** – Brasília: MEC/SEF, 1998b, 174p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde. Ensino de 1ª a 4ª série.** Brasília: 1998c.

CADERNO DE MEMÓRIAS. Jubileu de Prata da Universidade Federal de Sergipe – Colégio de Aplicação (CODAP) – período de 1967 a 1992.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHAES, Aletéia Ribeiro. **A Educação em tempos de mudanças:** um breve estudo sobre a política educacional mineira para a implementação do Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/edu22.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2012

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A invenção ecológica:** narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2001.

CASCINO, Fabio. **Educação Ambiental:** princípios, história, formação de professores. 2ª ed.; São Paulo: SENAC, 2000.

CASTRO, R. S.; SPAZIANI, M. L.; SANTOS, E. P. Universidade, Meio Ambiente e Parâmetros Curriculares nacionais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). **Sociedade e Meio Ambiente:** a educação ambiental em debate. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Artmed, 2000.

CRESPO, S. Meio Ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade: o que pensa o brasileiro? Disponível em: www.unilivre.org.br/centro/experiencias Acesso em: 11 nov. 2011.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI (06/12/1993). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental, Princípios e Práticas.** 7. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: Conferência Nacional de Educação para Todos. **Anais...**, Brasília, MEC, 1994.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GADOTTI M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, 4ª ed.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. IN: SATO, M; CARVALHO, I, C, M. (org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas – SP: Papirus, 1995.

_____. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2001.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Armadilha Paradigmática na Educação Ambiental. In: CASTRO, R. S.; LAYRARGUES, P. P; LOUREIRO, C. F. B. (Orgs.) **Pensamento complexo, dialético e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios na participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.

JAPIASSU, H. F. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Sonia Meire Santos de Azevedo de; MENEZES NETO, Hernani de Carvalho. **Concepção e Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental: professores de Geografia nas escolas estaduais do conjunto Eduardo Gomes.** In: ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento (Orgs.). **EDUCAÇÃO AMBIENTAL – o construto de práticas pedagógicas consolidadas na pesquisa de professores em escolas públicas.** Aracaju: Criação, 2010.

KINPARA, Minoru Martins. **Colégio de Aplicação e a prática de ensino: questões atuais.** 130 f. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000115856> > Acesso: 16 mar. 2012.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LEFF, Henrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder.** Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, João Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades e desafios.** 207 f. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, SP, 2005. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000350183&opt=1> > Acesso em: 21 jan. 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates.** In: _____. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação.** Rio de Janeiro, Quartet, 2007.

_____. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação Ambiental transformadora** In: LAYRARGUES, P.P. (Org.) **Identidades da Educação Ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004b.

_____. **Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária.** In: LOUREIRO, C. F.B, LAYRARGUES, P. CASTRO, R. S. de. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloisa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 7ª ed., 2008.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e Modernidade em reconstrução.** Ijuí: Unijuí, 1993.

MATSUSHIMA, Kazue. Dilema contemporâneo e educação ambiental: uma abordagem arquetípica e holística.. **Em Aberto.** v.10. nº 49, p. 15-33, 1991.

MEDEIROS, J. T. S. **Educação Ambiental como instrumento de proteção jurídica do meio ambiente e construção de cidadania.** Trabalho publicado nos Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2008.

MENDES, Renato Porto Ribeiro. **Percepção sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental: o olhar dos graduandos de Ciências Biológicas da PUC-Betim.** 143 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MendesRP_1.pdf> Acesso em: 14 abr. 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

NISKIER, A. **LDB: a nova Lei de educação.** Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOSSO FUTURO COMUM/Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – 2. ed. – Rio de Janeiro: GetulioVargas, 1991.

NUNES, Maria Thetis. **A História da Educação em Sergipe.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1959-1968).** 122 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. M. S. de. **Abordagem do tema transversal meio ambiente nas escolas municipais rurais em Uberaba – MG.** 82 f. 2005. Dissertação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Agronomia. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Sandra%20Maria%20Sousa%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 17 maio 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os des (caminhos) do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 2009.

_____. **Meio Ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 38).

RODRIGUES, Ana Raquel de Souza. **Ger(ação) inconformista: as potencialidades emancipatórias nas artes juvenis em educação ambiental**. 209 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

RODRIGUES, Luciane Dadia. Conhecimento e ressignificação: prática pedagógica em educação ambiental. In: BAGGIO; BARCELOS (Org.). **Educação Ambiental e complexidade – entre pensamentos e ações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

ROMÃO, Eliana. **A relação educativa por meio de falas, fios e cartas**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2003.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta do EDAMAZ. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: Rima. 2001. p. 273-286.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. São Paulo: Artmed, 2005.

SILVA, Tadeu Thomas da. **Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SORRENTINO, Marcos. **Formação do educador ambiental: um estudo de caso**. São Paulo: FE-USP, 1995.

SULAIMAN, S. N.; TRISTÃO, V. T. V. Estudo do Meio: uma contribuição metodológica à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. ISSN 1517-1256, v. 21, jul./dez. 2008.

SUREDA, Jaume; COLOM, Antoni J. **Pedagogia Ambiental**. Barcelona, CEAC, 1989.

TRISTÃO, Martha. **Pedagogia ambiental: uma proposta baseada na interação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1992.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org). **A questão ambiental no pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

_____. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Colégio de Aplicação. **Projeto Político Pedagógico**. São Cristóvão: UFS, 1995.

_____. _____. **Regimento interno**. São Cristóvão: UFS, 2008.

_____. _____. **Normas que Regulamentam o Sistema de Avaliação**. São Cristóvão: UFS, 2009.

_____. _____. **Matriz Curricular dos Ensinos Fundamental e Médio**. São Cristóvão: UFS, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 16. ed. São Paulo, Libertad Editora, 2006.

VASCONCELLOS, H. S. R. A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. G. (Org). **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição**. Brasília: Plano, 2000.

YUS, R. **Temas Transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre-RS: Artmed, 1998.

ZAKRZEVSKI, Sonia Beatriz Balvedi; SATO, Michele. Refletindo sobre a formação de professores em Educação Ambiental. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

AMARAL, Wlamir do. **A educação ambiental e a consciência da solidariedade ambiental.** Revista Internacional Direito e Cidadania. ISSN nº 1983-1811. Revista 10, Jun./ Set. 2011. Disponível em <http://www.reid.org.br/?CONT=00000060> Acesso em: 27 jul. 2011.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia.** São Paulo: EDUC, 1997.

BOENO, R. M. **Mudanças na forma de organização do ensino fundamental:** um estudo no município de Dois Vizinhos-Pr. 210 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2011-09-13T115206Z-1696/Publico/ROSANGELA_MARIA_BOENO.pdf > Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília – DF: MEC/SECAD. Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/estruturas/edicamb/arquivos/Ca/propresol.cne.pdf> Acesso em: 8 set. 2011.

CAZOTO, J. L. C; TOZONI-REIS, M. F. C. Construção coletiva de uma trilha ecológica no cerrado: pesquisa participativa em educação ambiental. **Revista Ciência & Educação** (Bauru), vol. 14, nº 3, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000300013&script=sci_arttext. Acesso em: 12 mar. 2012

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo, Ática, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 9. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 3.ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1992.

DEL PRIORE, Mary. **Condessa de Barral** – a paixão do imperador. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

ECOPORTAL.NET. **Glossário de termos ambientais de Ecoportal.net.** Disponível em: <<http://www.ecoportal.net/content/view/full/169/offset/0>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A questão da interdisciplinaridade no ensino.** Educação e Sociedade, v. 27, setembro de 1987, p. 22 – 113.

_____. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. Coleção Educar. São Paulo: Loyola, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e Educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. São Paulo, Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 4ª ed., Campinas: Papyrus, 2001.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

IBAMA. **Decreto 88351/83**. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/carijos/documentos/Decreto88351.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

_____. **Educação para um Futuro Sustentável – uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada**. Brasília, IBAMA e UNESCO, 1999.

LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L; SAVIANI D. **História e História da Educação**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

MEC/MMA (Ministério da Educação e Cultura/ Ministério do Meio Ambiente). **Relatório do Levantamento Nacional de Projetos de Educação ambiental**, I Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília-DF, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. SP: Martins Fontes, 1999, 2ª ed.

NOVICKI, Victor & MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: as representações sociais dos profissionais da Educação. In: **25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA ANPED**, 2002, Caxambu. 25ª Reunião Anual. 2002.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico**. Lisboa – Portugal, Ed. Educa, 2002.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O Ensino Público**. Brasília, Senado Federal, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Aristides Faria Lopes dos. **Educação Ambiental: Desenvolvendo o senso crítico**. Disponível em: <<http://www.apoema.com.br/EADesenvolvendo%20o%20Senso%20Critico-Aristides.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)**. 210 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2009.

SANTOS, Maristela Panceri dos. **Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas na Escola: a educação ambiental no Ensino Fundamental e Médio de Tangará-SC**. 163 f. 2008. (Dissertação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC – Campus Joaçaba-SC, 2008. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/cursos/mestrado/mestrado-em-educacao/dissertacoes-defendidas> Acesso em: 06 jul. 2011.

SIQUEIRA, Luís. **De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras letras sergipanas (1825-1875)**. 226 f. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2006.

SOUZA, Josefa Eliana. **Nunes Mendonça: um escolanovista sergipano**. São Cristovão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2003.

SOUZA, Osmar de. **Abordagens Fenomenológico-Hermenêuticas em Pesquisas Educacionais**. Revista Contra Pontos, Ano I, nº 1, pg. 31 – Itajaí-SC, jan/jun de 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. 290 f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aracaju, 20 de agosto de 2011.

Ao Sr. Nemésio Augusto Álvares Silva
Digníssimo Diretor do Colégio de Aplicação – CODAP

Venho por meio desta, apresentar a V.S.^a a mestrandia em Educação, Sra. Eliane Terezinha Farias Domingues, a qual pretende desenvolver sua pesquisa em torno do tema Educação Ambiental no Ensino Formal, especificamente no nível fundamental. Para a concretização dessa, a referida aluna necessitará fazer entrevistas com os professores do Ensino Fundamental, previamente selecionados pelos seguintes critérios: ser professor dos campos disciplinares que compõem a base nacional comum (LDBEN, art. 26), ser efetivo e que lecionem no CODAP a pelo menos 02 anos.

Assim, solicito a gentileza de permitir seu acesso aos documentos desse estabelecimento de ensino, bem como, fornecer-lhe a ajuda necessária com relação a contatar com professores, partícipes neste processo de pesquisa.

Grata pela atenção.

Prof. Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo
Orientadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - NPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar como colaborador (a) voluntário (a) de uma pesquisa que será realizada sobre a Educação Ambiental no Ensino Formal, proposta pela mestranda **Eliane Terezinha Farias Domingues**, sob orientação da professora **Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo**, na linha de pesquisa Formação de Professores: saberes e competências do Mestrado em Educação da UFS.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título: “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DO CODAP: concepções e práticas”.

Pesquisadora Responsável: Eliane Terezinha Farias Domingues

Professora Orientadora: Dr^a Maria Inêz Oliveira Araújo

Telefone para contato:

DESCRIÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender como a Educação Ambiental está presente na prática dos professores do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da

Universidade Federal de Sergipe. Para atingir tal objetivo faz-se necessário: Identificar as orientações para a inserção da EA no ensino formal presente nas Políticas Públicas; verificar o entendimento dos conceitos de Meio Ambiente e de Educação Ambiental dos docentes do Ensino Fundamental do CODAP; averiguar se o Projeto Pedagógico contempla a EA; verificar como os docentes do Ensino Fundamental do CODAP visualizam a inserção da EA pelo PPP e elucidar como os docentes do Ensino Fundamental do CODAP percebem a presença da dimensão ambiental em sua prática pedagógica.

Para concretização dessa pesquisa, a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com os professores que satisfizeram as seguintes exigências: Fazer parte do quadro de professores efetivos do CODAP; ministrar aulas em campos disciplinares considerados de base nacional comum e atuar há mais de dois anos na instituição. Quando ao atender esses critérios houver mais de um representante por campo disciplinar, será considerado para desempate o docente com maior tempo de trabalho na instituição. Essas entrevistas serão gravadas para serem analisadas posteriormente pela pesquisadora.

A sua contribuição será de grande importância para a realização dessa pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir se, avaliar como necessário. Terá liberdade também para se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento.

Todas as informações obtidas serão estritamente confidenciais de modo que a identidade dos sujeitos será preservada.

Ao final desta pesquisa serão oferecidos informações e esclarecimentos a respeito das conclusões do estudo para os interessados.

ELIANE TEREZINHA FARIAS DOMINGUES

Pesquisadora

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - NPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR (A) NA PESQUISA

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, na condição de participante colaborador (a) e interlocutor (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca da Educação Ambiental no Ensino Formal, especificamente no Ensino Fundamental do CODAP. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas. Desse modo, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo. Estou ciente que a utilização das informações por mim prestadas será restrita a esta pesquisa. Sem mais, assino este consentimento.

São Cristóvão (SE), _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito da pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da responsável pela pesquisa

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISA COM PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SERGIPE – CODAP**

1 – Prática Docente

- A proposta dos PCNs para o tema transversal Meio Ambiente;
- A Educação Ambiental e o cotidiano da sala de aula;
- No cotidiano da sala de aula, as estratégias utilizadas para inserir a temática ambiental nos conteúdos estudados;
- Solicitar que informem se já desenvolveram práticas de EA em conjunto com professores de outras disciplinas (descrever a experiência e falar se a considerou como interdisciplinar).
- A EA e a construção de valores

2- Explicitar concepções de:

- Meio Ambiente
- Educação Ambiental:

Aqui se busca analisar os entendimentos desses conceitos e compreender como descrevem a relação homem/sociedade/natureza.

3 – Falar sobre o PPP do CODAP.

- O PPP do CODAP e a questão da EA;
- A operacionalização da EA pelo CODAP.